

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»**

**ПІДГОТОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ,
АСПІРАНТІВ ТА ЗДОБУВАЧІВ:
МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ
В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

Методичні рекомендації

Київ

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

2014

Рецензенти:

- Рябова З. В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
- Гавлітіна Т.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор із наукової роботи Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Підготовка науково-педагогічних кадрів, аспірантів та здобувачів: модернізація процесу навчання в системі післядипломної освіти: методичні рекомендації для системи післядипломної освіти // Марина Іванівна Скрипник; За наук. ред.. Євгенії Родіонівни Чернишової; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». – К., 2014. – 151 с.

Зміни в сучасній вищій школі та вимоги до професійної діяльності кадрів вищої кваліфікації потребують розкриття праксеологічних засад їхньої підготовки у системі післядипломної педагогічної освіти. У методичних рекомендаціях розкрито актуальні питання модернізації процесу навчання в системі післядипломної освіти: відбір та структурування варіантної складової підготовки науково-педагогічних працівників, прагматичний аспект застосування технологій у системі післядипломної освіти. Наведено приклади елективної програми та навчально-творчих завдань для підготовки науково-педагогічних працівників. Дослідникам також пропонується: покроковий алгоритм організації і проведення дослідно-експериментальної роботи у ЗНЗ; приклад оформлення програми дослідно-експериментальної роботи.

Для викладачів системи післядипломної педагогічної освіти, аспірантів, здобувачів, учителів-дослідників.

Рекомендовано до друку

Науково-методичною радою ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
(протокол №8 від 09 жовтня 2014 р.)

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
Елективні програми підготовки у системі післядипломної педагогічної освіти: дуальний підхід	7
Структурування змісту підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти	23
Проектування технологій навчання у процесі підготовки науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації	31
Підготовка педагога-дослідника до експериментальної роботи в ЗНЗ.....	45
Система навчально-творчих завдань для підготовки аспірантів, здобувачів.....	55
Список використаних джерел.....	67
Додаток А	
Елективна програма «Методологія педагогічного дослідження та практичної андрагогіки» для підготовки науково-педагогічних працівників у систем післядипломної педагогічної освіти.....	72
Додаток Б	
Анотація технологій навчання у процесі підготовки науково-педагогічних працівників.....	99
Додаток В	
Розроблення програми дослідно-експериментальної роботи у ЗНЗ: крок за кроком	124
Додаток Д	
Приклад оформлення програми дослідно-експериментальної роботи.....	136
Додаток Е	
Приклади навчальних та навчально-творчих завдань для підготовки науково-педагогічних працівників.....	145

ПЕРЕДМОВА

Компетентнісне спрямування освіти сьогодення детермінує розвиток досліджень у царині післядипломної освіти, осердя яких формують навчальні елементи змісту, їх прагматичний потенціал та функційні можливості у безпосередній проекції на підготовку кадрів вищої кваліфікації. Компетентнісна парадигма у своїх багатовекторних та розмаїтих підходах має наріжне значення як для всієї системи післядипломної освіти, так і для професійної діяльності суб'єктів цієї системи. Що стосується впливу компетентнісної парадигми на працю науково-педагогічного працівника системи післядипломної педагогічної освіти, то слід зробити кілька уточнень.

По-перше, у професійній діяльності науково-педагогічний працівник здійснює сходження від емпіричного узагальнення до умоглядно-теоретичної концептуалізації, від наочного до умоглядного образу шляхом дослідження та інтерпретації науково-методичної інформації про об'єкт професійної діяльності, на основі чого конструюються нові моделі підготовки та діяльності.

По-друге, професійна діяльність науково-педагогічного працівника у системі післядипломної педагогічної освіти поєднує як проектування змісту, так і практику його реалізації у конкретних технологіях навчання. Таке комбінування потребує декодування теоретичних концептів у практичну площину, а саме: розроблення навчально-методичного забезпечення, здійснення його апробації у процесі післядипломного навчання.

Означені вимоги компетентнісної парадигми акцентують увагу на двовимірній моделі професійної діяльності науково-педагогічного працівника системи післядипломної педагогічної освіти. Один із векторів цієї моделі спрямовується на освоєння методології наукового пізнання в умовах постнеокласичного розвитку педагогічної науки (дослідницька діяльність),

інший – спрямований на впровадження науково-дослідницьких результатів у практику післядипломної педагогічної освіти (практико-педагогічний).

Мета запропонованих рекомендацій – розкрити практичні аспекти підготовки науково-педагогічних працівників, аспірантів і здобувачів в умовах модернізаційних змін системи післядипломної освіти.

У практичній андрагогіці дотепер цілісно не було представлено вирішення інтегрованої проблеми підготовки науково-педагогічних працівників. Найбільш проблемним у цьому аспекті є:

- *по-перше*, розроблення на основі компетентнісного, дослідницького, андрагогічного й системного підходів моделі підготовки, артикульованої на особливості професійної діяльності науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти;
- *по-друге*, забезпечення варіативної складової змісту підготовки науково-педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти;
- *по-третє*, технологічний супровід відібраного змісту, що проектується в умовах післядипломного навчання;
- *по-четверте*, розроблення як для підготовки науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації, так і для педагогів-дослідників (аспірантів, здобувачів) актуальних праксеологічних засад організації дослідно-експериментальної роботи.

Передусім у методичних рекомендаціях систематизовано науково-практичні доробки тимчасового творчого колективу з теми дослідження *«Теоретико-методичні засади підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти» (№ 112U000666)*.

Структурна організація методичних рекомендацій відповідає окресленим напрямам підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти. Концептуалізувати

якнайточніше розв'язання означених проблем підготовки науково-педагогічних працівників до науково-дослідницької та практико-педагогічної діяльності можливо шляхом:

- опису моделі підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти;
- обґрунтування особливостей розроблення елективних програм як варіативної складової підготовки (автори – Є. Р. Чернишова, М. І. Скрипник);
- аналізу оптимальних технологій навчання у процесі підготовки науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації;
- опису особливостей підготовки педагога-дослідника до експериментальної роботи в ЗНЗ;
- систематизації навчально-творчих завдань для підготовки аспірантів, здобувачів.

Відібрані та подані в додатках навчально-методичні матеріали допоможуть організаторам післядипломного навчання полегшити пошук та доступ до науково-методичної інформації з проблеми.

Глибоку подяку автори висловлюють шановним офіційним рецензентам, членам науково-методичної ради УМО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» за цінні пропозиції та рекомендації, слушні зауваження та міркування, врахування яких сприяло вдосконаленню методичних рекомендацій.

ЕЛЕКТИВНІ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ДУАЛЬНИЙ ПІДХІД

Підготовка науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти потребує реалізації широкомасштабної довгострокової стратегії, здійснення її модернізації, наближення всієї системи освіти до стандартів ЄС. Модернізація системи післядипломної освіти в Україні має здійснюватися на базовій системі освіти та зберегти ті наукові напрацювання та досягнення, що склалися у вітчизняній освіті упродовж понад півстоліття і наповнюватися новими ідеями, що пов'язані із входженням України у європейський та світовий освітній простір. Для модернізації процесу навчання науково-педагогічних працівників, аспірантів і здобувачів у системі післядипломної освіти вагомим є:

- розроблення змісту підготовки, зорієнтованого на інноваційні тенденції, в тому числі й на європейські та світові освітні стандарти;
- цілеспрямованість та розширення напрямів дослідно-експериментальних робіт із постановки і апробації навчальних планів, модулів з поглибленою науково-практичною підготовкою;
- створення авторських курсів, модулів, підручників, посібників, навчальних технологій, професійних тренінгів та майстер-класів відповідно до напрямів професійної діяльності науково-педагогічних працівників;
- потужне збагачення післядипломної освіти сучасними інформаційними технологіями, широке включення в систему Internet;
- суцільне і наскрізне запровадження інноваційних технологій навчання; забезпечення можливостей швидкої адаптації освітніх європейських і світових стандартів до використання в технологіях навчання тощо.

Відтак, зосередимо увагу на теоретичних і практичних аспектах розроблення елективних варіативних програм підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти, побудованих на компетентнісних засадах.

Із професійною компетентністю пов'язана рефлексія як професійна здатність й умова успішності в діяльності. Їй надається особливого значення, адже тільки відрефлексований досвід минулих комунікацій, подій та їх результатів дає можливість керівникові успішно здійснювати діяльність. У філософії рефлексія досліджена як гносеологічне (Р. Декарт, Дж. Локк), аксіологічне (Г. Гегель, Ф. Шеллінг), методологічне (І. Кант, І. Фихте) поняття, що дає змогу говорити про її онтологічний статус і виокремити як важливу дефініцію сучасної соціально-гуманітарної професійної діяльності працівників освітньої галузі, де розвиток мислення є одним з основних змістів.

Зазначені вимоги компетентнісної парадигми наголошують на двовимірності моделі професійної діяльності науково-педагогічного працівника системи післядипломної педагогічної освіти. З одного боку – це освоєння методології наукового пізнання (науково-дослідницька діяльність), з іншого – впровадження науково-дослідницьких результатів у практику післядипломної педагогічної освіти (практико-педагогічна діяльність). Відтак підготовку науково-педагогічних працівників можна досліджувати як дуальний процес актуалізації саморозвитку особистості в науково-дослідницькій діяльності та організації навчальної діяльності відповідно до вимог сьогодення.

Система ППО поєднує в собі інститут збереження ідентичності та відтворення національної вищої освіти і сфери генерування, реалізації інноваційних ідей, від розуміння важливості та своєчасності реалізації яких залежить майбутнє країни. Важливим чинником, що зумовив європейський

вибір розвитку навчальних закладів системи ППО, стала перспектива рівноправного співробітництва європейських освітніх систем, прагнення до єдності зі збереженням своєрідності кожної з них [59].

Оскільки діяльність керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників навчальних закладів системи ППО є багатовимірною, багатофункціональною, складно влаштованою, в ній розвиваються різні типи педагогічного досвіду, зокрема: індивідуальний, масовий, передовий, репродуктивний, новаторський (дослідницький), а також окремо розглядається категорія «інноваційний педагогічний досвід» [17].

У розрізі зазначеного, особливо актуалізується проблема розроблення сучасних програм підготовки науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації. Сьогодні дисемінація передового педагогічного досвіду обумовлює не просто знайомство з ним, а організацію такої діяльності, що стане імпульсом до певних змін у системі освіти та перетворить запозичену практику в інноваційний ресурс розвитку певної педагогічної системи, де саме дисемінація є рушійною силою розвитку та збагачення педагогічної теорії і практики. Суб'єктами дисемінаційних процесів є наукові, науково-педагогічні й педагогічні працівники цих закладів, а також представники неформальних педагогічних структур, зацікавлені у просуванні кращих практик та інновацій в освітнє середовище. Сформовано міцний фундамент дослідницьких пошуків такими науковими вітчизняними та зарубіжними здобутками:

- розроблено характеристику основних історико-компаративістських підходів до з'ясування значущості проблем безперервної освіти науково-педагогічних працівників, специфіки у підвищенні кваліфікації (Є. Бражник, Н. Воскресенська, Б. Вульфсон, Л. Гур'єс, О. Джуринський, Л. Лук'янова, З. Малькова, В. Мітіна, М. Нікандров, Л. Пуховська та ін.);

- визначено наукову сутність післядипломної професійної підготовки науково-педагогічних кадрів, зміст якої артикульований на розвиток здібностей до наукової творчості (С. Гончаренко, В. Лєдньов, Н. Ничкало, Є. Чернишова, Д. Фельдштейн та ін.);

- досліджено соціальні та економічні аспекти підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти (С. Вершловський, З. Водождокова, О. Владиславлев, Ю. Кулюткин, В. Куценко, Г. Матушанський, В. Онушкін, Є. Чернишова та ін.);

- проаналізовано загальні питання теорії навчання у вищій школі (Г. Архангельський, А. Вербицький, Є. Князева, А. Кузьминський, В. Луговий, Л. Рувінський, В. Сластьонін та ін.);

- досліджено проблеми теорії та практики педагогічної освіти, її андрагогічної складової (О. Абдулліна, Є. Белозерцев, Є. Бондаревська, Г. Геллер, Л. Лук'янова та ін.);

- розкрито особливості діяльності викладачів вищої школи (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна та ін.);

- з'ясовано особливості професійної підготовки викладачів вищої школи та вдосконалення їхньої педагогічної культури (І. Зязюн, Л. Макарова, В. Молчановський, , І. Раченко, Г. Скок та ін.).

Аналіз наукової літератури та педагогічного досвіду свідчить про наявність суперечності між: реальними умовами підготовки науково-педагогічних працівників та необхідністю використання дуальності в професійній діяльності науково-педагогічних працівників у системі ППО; можливістю індивідуалізації професійної підготовки науково-педагогічних працівників за допомогою елективних курсів і відсутністю необхідних для цього теоретико-методичних підвалин.

Під час підготовки науково-педагогічних працівників сутність інноваційної діяльності ми розглядаємо як таку, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості, процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних і управлінських технологій, внаслідок упровадження яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів діяльності, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. На відміну від передового педагогічного досвіду, традиційно орієнтованого на директивну трансляцію кращих зразків педагогічної діяльності, інноваційний досвід мислиться в контексті плюралістичного для відкритої освіти. Тут жодна технологія не визнається провідною. Таким чином, процес освоєння передового педагогічного досвіду – це складний тривалий шлях, що охоплює широку сферу педагогічної діяльності. Він починається з вивчення змісту досвіду й завершується ефективною реалізацією ідей у педагогічному мистецтві з трансформацією у власну методичну систему [47]. Зазначене зумовлює дисемінацію інноваційного педагогічного досвіду, зокрема переведення його у режим використання як постійно діючої соціально-педагогічної системи. Дисемінація інноваційного досвіду як педагогічний процес актуалізує професійну діяльність працівників освітньої галузі, що є імпульсом до ґрунтовних змін у функціонуванні навчальних закладів системи ППО. Поширена практика дисемінаційних процесів є, на нашу думку, інноваційним потенціалом самих науково-педагогічних працівників, який за певних умов стає ресурсом розвитку соціально-педагогічної системи [59].

Сучасна парадигма підготовки науково-педагогічних працівників має ґрунтуватися на фундаментальних знаннях, орієнтуватися на цілісність та виявлення сутнісних зв'язків між процесами навколишнього середовища [3; 4; 9; 16; 26; 27; 29; 48; 60]. Фундаментальні знання — це найбільш стабільні та універсальні загальнотеоретичні знання, яким властиве максимальне

узагальнення, певне структурування, численні внутрішні та зовнішні зв'язки. Фундаментальні знання можна розглядати як частину наукової інформації, яка крім того, що має відповідну пізнавальну функцію, володіє і певною відокремленістю, стабільністю і стійкістю до змін парадигмального характеру. Ми свідомі того, що під фундаментальними дослідженнями мають на увазі ту складову наукових досліджень, що безпосередньо не пов'язана із прямими запитами виробництва й суспільної практики, а націлена на ґрунтовне осмислення й концептуальне оформлення ідей, становлення наукового апарату тощо. Відповідно до цього окремі науковці вважають, що фундаментальні дослідження розвиваються, насамперед через внутрішню логіку розвитку науки [42; 43]. На думку В. Ржевського і В. Семенчева, «Фундаментальні дослідження, які проводяться в межах фундаментальних наук, називають "точками росту" організму науки. Руйнування цих точок росту до загибелі організму науки в цілому не призведе, але розвиток науки внаслідок цього, врешті, припиниться» [43].

Аналіз літератури з методології науки доводить, що за останні три десятиліття не було вироблено спільних, дуальних або інтегрованих підходів до розуміння специфіки фундаментального й прикладного знання та принципів взаємозв'язку між фундаментальними і прикладними науками. На думку Л. Дротянко, проблема класифікації наукового знання на фундаментальне та прикладне «не є однозначною, одновимірною, лінійною» [19].

Наукові дослідження, наука мають достатньо складний характер. Це обумовлено не тільки тим, що в дослідження безупинно інтегруються різноманітні нові сфери буття й практичної діяльності людини, але й глибиною їх проникнення в структуру проведених досліджень і збагаченням наукового методу.

У цілому, *фундаментальним* слід вважати те, що може бути основою, підставою для більш конкретного знання, для менш загальної, *прикладної наукової дисципліни* чи для *практики*, інакше кажучи, зорієнтованої діяльності.

Словом, імплементація фундаментальних досліджень у зміст навчальних програм підготовки науково-педагогічних працівників забезпечує науковість, системність, концептуальність тощо. Водночас освітня парадигма, що ґрунтується на фундаменталізації, передбачає якісно нові цілі підготовки, закономірності та принципи відбору й систематизації знань, що не тільки розширюють обсяг загальнонаукових і професійних знань, але й модернізують їх зв'язок та спосіб формування й функціонування у практичній діяльності.

З метою обґрунтування необхідності фундаментальних знань у підготовці фахівців системи ППО, нами здійснено аналіз науково-педагогічної літератури, який доводить що в межах традиційної (класичної) університетської освіти *фундаментальність освіти сприймалася як поглиблена підготовка за певним напрямом*. Наприклад, цієї точки зору дотримується В. Кузнєцова, на переконання якої, фундаментальність передбачає: 1) обґрунтування визначеного достатнього кола питань із базових знань певного напрямку науки та загальноосвітніх дисциплін, без чого неможливо уявити інтелегентну людину; 2) вивчення цього кола питань з повним обґрунтуванням, необхідними посиланнями, без логічних проміжків; 3) визначення набору основних законів і понять, які слугують основою для вивчення дисциплін [28].

Ще наприкінці ХХ ст. російські дослідники мали інший погляд на поняття «фундаментальність освіти», яке полягає у забезпеченні різноманітної гуманітарної та природничо-наукової освіти на основі оволодіння фундаментальними знаннями. Підґрунтям такої позиції є

розуміння фундаментальності як поєднання фактологічних, світоглядних і методологічних сторін вивчення предмета. Фундаментальність підготовки передбачає оволодіння узагальненими видами діяльності, які забезпечують розв'язання численних завдань предметної сфери [18].

Відповідно до концепції О. Голубєвої та А. Суханова, освіта – фундаментальна, якщо вона є процесом нелінійної взаємодії людини з інтелектуальним середовищем, при цьому особистість сприймає це середовище як збагачення власного внутрішнього світу та завдяки чому примножує потенціал самого середовища. Завданням фундаментальної освіти є забезпечення оптимальних умов для виховання гнучкого та багатогранного наукового мислення, опанування наукової інформаційної бази і сучасної методології осмислення дійсності, створення внутрішньої потреби у саморозвитку і самоосвіті впродовж життя.

Із огляду на викладені вище підходи, визначаємо, що фундаментальності у підготовці науково-педагогічних працівників можна досягнути за допомогою поєднання у змісті навчання теорії, абстракції та методики і технологій. Однак такий підхід відображає лише одну сторону фундаментальності освіти, не розкриває філософські та логіко-методологічні аспекти науки.

Інший підхід ґрунтується на ідеї включення у зміст підготовки спеціальної формалізації, яка, як правило, у процесі навчання здійснюється за допомогою побудови мови конкретної наукової дисципліни. Однак, введення у зміст інформації про об'єкт, процес, явище у формалізованому вигляді, тобто відображення певної наукової сфери через формальну систему, не може повною мірою висвітлити методологічні та філософські засади науково-дослідницької і педагогічної діяльності.

На нашу думку, найадекватнішою та універсальною ідеєю фундаментальності у підготовці науково-педагогічних працівників є

дуальний підхід, у межах якого досліджується діалектика взаємодії фундаментальних і прикладних знань, зорієнтованих на структуру та динаміку науки, аналіз її емпіричної бази як відправної точки побудови моделей викладацької діяльності науково-педагогічного працівника, що відповідає сучасній педагогічній практиці. Отже, дуальний підхід до підготовки науково-педагогічних працівників передбачає нерозривну єдність вивчення професійної діяльності науково-педагогічного працівника у двох системах, які визначають його професійне становлення і розвиток – систему науково-дослідницької діяльності, зорієнтовану на інтелектуальну творчу діяльність, результатом якої є фундаментальні та прикладні наукові дослідження, та систему *практико-педагогічної діяльності – впровадження науково-дослідницьких результатів у практику післядипломної педагогічної освіти.*

Базовими є кілька положень цієї ідеї:

Перше. Професійна діяльність науково-педагогічних працівників – це пізнання не лише складних науково-дослідницьких та викладацьких систем, а пізнання діалектики фундаментальної та прикладної системи знань, що складається із елементів і підсистем, протилежних за своїми властивостями: чуттєве та раціональне; емпіричне, теоретичне та дискурсивне знання і пізнання; розум та розсудок; логіка і творчість; інтуїтивне та дискурсивне знання, пізнання; апріорне та апостеріорне знання; аналіз і синтез; індукція і дедукція; суб'єктивне та об'єктивне знання, інноваційний педагогічний досвід та його дисемінація тощо [21].

Друге – діалектично суперечливі системи науково-педагогічного знання і пізнання мають бути описані логічно не суперечливим способом. Це неможливо зробити безпосередньо, а лише шляхом створення часткових моделей і програм, які описують із двох боків (гомогенного та несуперечливого) пізнання науково-практичними працівниками професійної

дійсності (фундаментальної як науково-дослідницької та прикладної як викладацької діяльності). Внаслідок виникають численні часткові програми опису складної діалектичної системи фундаментальних і прикладних науково-педагогічних знань, які доповнюватимуть одна одну. Водночас, при намаганні однієї програми претендувати на універсальну значущість ці моделі та програми суперечитимуть одна одній [49].

Третє – основним способом побудови часткових моделей та програм пізнання науково-педагогічними працівниками науково-дослідницької та викладацької сфер пізнання є принцип бінарної опозиції, який лежить в основі конструювання змісту більшості програм за принципом «або – або». Цей принцип становить основу ірраціонального мислення з його поділом за різними аспектами чи рівнем досліджуваної системи. Конструктивним принципом мислення на раціональному (вищому рівні, на рівні розуму) є синтез (діалектичний) протилежних характеристик науково-дослідницької та викладацької системи. Вочевидь, він не може бути безпосереднім синтезом протилежностей (тоді система буде суперечливою, але це не відповідає вимогам раціональності). Такий синтез завжди передбачає введення деякого третього, проміжного елемента між протилежностями, який має володіти деякими властивостями кожної зі синтезуючих протилежностей. Це є творче завдання у створенні несуперечливої моделі чи програми. Приміром, діалектичний синтез фундаментального та прикладного знання у моделях чи програмах пізнання науково-педагогічними працівниками науково-дослідницької та викладацької сфер пізнання здійснюється за допомогою введення такого опосередкованого ланцюга як емпірична імплементація педагогічної теорії.

Зазначені положення діалектики взаємодії фундаментальних та прикладних знань у підготовці науково-педагогічних працівників стають зрозумілими, коли синтезуються інваріантні та варіативні елективні

програми, у зміст яких включено часткову або повну дисемінацію інноваційного досвіду, що стане, за нашим переконанням, імпульсом перетворення запозиченої практики в інноваційний ресурс розвитку науково-педагогічних працівників. Навчальні елементи побудовано на фундаментальних та прикладних знаннях, що розкривають структуру науково-дослідницької та педагогічної діяльності, відображають основний метод пізнання (дослідно-експериментальний) у предметній сфері (андрагогіці).

Інваріантна частина (ядро) підготовки забезпечує можливість науково-педагогічному працівникові привласнювати загальнокультурні та національні цінності, формувати професійно значущі якості відповідно до сучасних вимог розвитку педагогічної науки та практики. Варіативна частина забезпечує індивідуальний розвиток науково-педагогічних працівників, ураховує особистісні та професійні інтереси. Інваріантна та варіативна частини у структурі змісту підготовки взаємодіють у фундаментальних і прикладних напрямках через освоєння науково-педагогічними працівниками таких аспектів:

- теоретико-методологічного (наукове прогнозування; розвиток системи післядипломної педагогічної освіти в історичному, прогностичному й порівняльному аспектах; поява нових доктрин, парадигм, концепцій і теорій, що стимулюють у собі розкриття сутності досліджуваного об'єкта);
- соціально-психологічного та культурологічного (динаміка розвитку соціальних, особистісних, культурологічних якостей сучасного науково-педагогічного працівника, ціннісно-смісловий зміст діяльності та розвиток його інтелектуального потенціалу);
- дидактико-методичного (андрагогічні основи в професійній діяльності та в проектуванні змісту ППО; інноваційні шляхи підвищення

ефективності, моніторингу і оцінювання якості ППО зі залученням до дисемінаційного процесу науково-педагогічних працівників, мотивація до творчого розвитку, впровадження нових педагогічних технологій.

Комбінуючи в структурі змісту підготовки фундаментальні та прикладні напрями, ми маємо на меті репрезентувати різні аспекти наукового пізнання, його прикладну складову в процесі науково-методичної діяльності викладача системи ППО. Варіативні елективні курси мають, на нашу думку, концептуалізувати науково-професійну діяльність. Основне завдання елективних курсів у процесі підготовки науково-педагогічних працівників – забезпечити реалізацію положень діалектики взаємодії фундаментальних та прикладних знань із метою підвищення ефективності підготовки через системно-інтегроване представлення основних характеристик пізнавальних науково-педагогічних процесів та явищ, розкриття найістотніших ознак професійної діяльності з урахуванням особистісних наукових інтересів, професійних запитів та дисемінації педагогічного досвіду.

Варіативні елективні курси – традиційна форма навчання в Західній Європі й США, що вводяться як додаткові до базових курсів. Застосування елективних курсів (програми з вільного вибору) є на сьогодні одним із засобів вирішення актуальної проблеми підвищення якості освіти в умовах модернізації ринку освітніх послуг [5; 21; 27; 29; 35; 37; 60] та реалізації принципу елективності в андрагогії.

Застосування елективних варіативних курсів у підготовці науково-педагогічних працівників системи ППО зумовлено, зокрема, тим, що такі курси спроможні адекватно відобразити певну єдність різних за своєю природою чинників, які впливають на професійну діяльність науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації – від суб'єктивних до матеріально-речових. Окрім того, елективні курси забезпечують аналіз як функціональних, так і динамічних характеристик науково-дослідницької та

практико-педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників з рефлексією методології наукового пізнання та впровадженням науково-дослідницьких результатів у практику післядипломної педагогічної освіти. Нарешті, елективні курси з їх потужним апаратом прикладних розробок здатні реалізувати ідею експланаторності як прагнення не стільки описати матеріал, скільки пояснити його, а відтак, перевести зазначені курси з категорії переважно описових до практично необхідних.

За андрагогічними принципами дорослому належить провідна роль у процесі навчання. В процесі викладацької діяльності залежно від багатьох чинників як об'єктивних, так і суб'єктивних науково-педагогічний працівник з урахуванням педагогічного досвіду формулює конкретні цілі навчання і прагне до самостійності, самореалізації, самоуправління. Андрагогіка реалізує найдавнішу формулу навчання: *non scholae, sed vitae discimus* – навчаємося не для школи, а для життя [32; 37]. Аналіз наукової літератури дає змогу окреслити основні андрагогічні принципи навчання в системі післядипломної педагогічної освіти:

- пріоритетність самостійного навчання, що створює умови для неспішного ознайомлення з навчальними матеріалами, запам'ятовування термінів, понять, класифікацій, осмислення процесів та технологій їх виконання;
- організація спільної діяльності суб'єктів навчання, пов'язаної зі спілкуванням, реалізацією та оцінюванням навчання;
- опора на позитивний життєвий досвід, зокрема соціальний і професійний та використання педагогічної дисемінації як основне джерело навчання;

- індивідуалізація навчання, яка передбачає створення індивідуальних програм навчання, зорієнтованих на особисті потреби, соціально-психологічні характеристики особистості;
- елективність навчання, тобто надання свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання. Йдеться про вибір індивідуальної траєкторії професійного становлення;
- рефлексивність, тобто усвідомлення суб'єктом навчання процесу діяльності;
- системність навчання, що передбачає відповідність цілей і змісту навчання його формам, методам, засобам навчання і оцінювання результатів; актуалізація результатів навчання як швидке використання на практиці.

Реалізувати зазначені принципи можливо шляхом розроблення елективних варіативних програм підготовки науково-педагогічних працівників, які мають переваги:

по-перше: реалізація гнучкості, варіативності, змінюваності програми відповідно до науково-педагогічного досвіду та його дисемінації, особистісних запитів, інтересів науково-педагогічних працівників та мети вияву науково-педагогічної творчості;

по-друге: інтегративність та дуальність програм, що передбачає міждисциплінарний характер інтегрування суміжних наукових напрямів, галузей, дисциплін. Стрімкий розвиток сучасної науки у напрямі інтеграції фундаментальної та прикладної складових знань із властивими для них характеристиками: технологізація та науковість технологій; задачний характер досліджень; конструкційність (необхідно запропонувати не лише експерименти, а й конструкти для проектного дослідження); наукові дослідження мають бути технологічними, реально втілений у практику

(нереалізований проект, нетехнологічна конструкція не можуть отримати підтримку держави та інших структур); економічна детермінація, економічна підтримка та економічні обмеження; корисність результатів [28] – потребує від науково-педагогічних працівників забезпечення взаємин суспільства, природи, культури та освіти на нових парадигмальних засадах науки;

по-третє: уніфікованість елективних програм, адже зміст і обсяг елективних курсів розробляються залежно від сфери професійної діяльності науково-педагогічного працівника, його зорієнтованості на науково-технічну діяльність, чи науково-культурологічну діяльність, або науково-освітню діяльність, чи можливість творчого перетворення, перенесення на розв'язання нових освітніх завдань і проблем;

по-четверте: особистісне спрямування елективних програм. Особистість – вибір – свобода – цю концептуальну тріаду можна розглядати як маркер елективних варіативних програм. Ситуація вибору через елективні програми створює умови для усвідомлення науково-педагогічним працівником особистісної ідентичності, які розуміємо: по-перше, як *індивідуальність* – свідоме відчуття власної унікальності й власного окремого існування; по-друге, *тотожність і цілісність* – відчуття внутрішньої тотожності, безперервності між тим, чим особистість була в минулому й чим обіцяє стати в майбутньому; по-третє, *єдність і синтез* – відчуття внутрішньої гармонії і єдності; по-четверте, *соціальна солідарність* – відчуття внутрішньої солідарності з ідеалами суспільства й соціальної підгрупи, відчуття того, що власна ідентичність має сенс для професійної діяльності й що вона відповідає їх очікуванням і сприйняттю [55].

Діалектика взаємодії фундаментальних та прикладних знань в елективних курсах для науково-педагогічних працівників можлива на шляху синтезу таких компонентів інноваційного змісту: принципи (альтернативні й варіативні дослідно-пошукові ідеї, що створюють креативно-творчий

контекст дій у професії); уявлення (дослідно-пошукові образи, які допомагають розкривати смисли науково-педагогічної діяльності); науково-педагогічні поняття (багатовимірні, мінливі, недогматичні); технології (створення оптимального полісистемного навчального простору для забезпечення професійного зростання науково-педагогічних працівників).

Онтологічно елективні вибіркові програми ґрунтуються на діалектиці взаємодії фундаментальних і прикладних знань та структуруються на таких рівнях підготовки: *загальному*, який синтезує істотні характеристики в змісті науково-дослідницької діяльності та викладацької діяльності стосовно системи науки та освіти; *особливому*, який об'єднує однотипні зміни, що виявляються в системі післядипломної педагогічної освіти; *специфічному*, який синтезує індивідуальний розвиток особистості науково-педагогічного працівника зі змістом його професійної діяльності.

Прикладом розроблення елективних програм на кожному рівні є такі: *загальної підготовки*: «Історія підготовки наукових, науково-педагогічних працівників України та тенденції розвитку»; «Методологія педагогічних досліджень і практичної андрагогіки»; «Відкриті системи освіти та праксеологічні засади впровадження змісту навчання»; *особливої підготовки*: «Аксіологічний підхід у післядипломній освіті та науковий етос»; «Наука як професія: формування інтелектуального потенціалу науково-педагогічних кадрів»; «Я-концепція вченого та креативність у науково-педагогічній діяльності»; *специфічної підготовки*: «Підготовка педагога-дослідника: крок за кроком»; «Школа молодого науковця»; «Розвиток науково-дослідницької діяльності вченого у технології Т-менеджменту».

Проведений аналіз сутності елективних вибірових програм підготовки науково-педагогічних працівників у системі ППО доводить, що професійна парадигма формується через діалектику взаємодії фундаментальних та

прикладних знань як основу двовекторної моделі професійної діяльності (спрямованість на освоєння методології наукового пізнання – науково-дослідницька діяльність та центрованість на впровадженні науково-дослідницьких результатів у практику післядипломної педагогічної освіти – практико-педагогічний). Ігнорування хоча б однієї із зазначених вище складових професійної діяльності науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти нівелює сутність і зміст такої підготовки. Обґрунтовані положення діалектики взаємодії фундаментальних та прикладних знань у підготовці науково-педагогічних працівників доводять актуальність синтезу інваріантних та варіативних елективних програм, де відображено основний метод пізнання (дослідно-експериментальний) у предметній сфері (андрагогіці). Викладені вище підходи до структуризації змісту варіативних елективних програм на різних рівнях підготовки (загальному, особливому та специфічному) доводять, що зміст будь-якого навчального курсу можна подати як трискладову систему, де взаємопов'язані: **фундаментальність**, або **загальне**, що репрезентоване єдністю науково-педагогічних знань та вмінь; ступеневість характеру пізнання, або **особливе** як досвід творчої діяльності; спрямованість, або **окреме** як досвід емоційно-ціннісного ставлення. Елективні вибіркові програми у системі післядипломної педагогічної освіти створюють для науково-педагогічного працівника ситуації вибору, завдяки якому забезпечуються умови для усвідомлення науково-педагогічним працівником особистісної та професійної ідентичності.

СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Студіювання соціально-філософської, психолого-педагогічної літератури з проблеми структурування змісту підготовки професіонала доводить, що означена проблема здебільшого вивчається в контексті моделювання, що дало можливість узагальнити стан наукового опрацювання цієї проблеми та визначити основні ідеї, на основі яких розроблено модель підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО).

Теоретичну основу розроблення моделі підготовки науково-педагогічних працівників у системі ППО становлять фундаментальні положення:

- теорії систем і запровадження її ідей у моделюванні педагогічних систем (І. Блауберг, Н. Кузьміна, К. Платонов, В. Садовський, Е. Юдін, В. Шадріков);
- психології праці (А. Деркач, Н. Ничкало, К. Платонов, В. Рибалко, А. Щербаков, Т. Яценко);
- психологічної теорії особистості (Б. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн);
- концепцій визначення ефективності діяльності викладача (структурної – В. Сластенін, Н. Тализіна, Н. Удалов та ін.; функційної – В. Антипова, Н. Кузьміна, Н. Левітов; системної – В. Беспалько, І. Блауберг, Б. Маркарян, В. Поляков; динамічної – З. Єсарєва, Н. Свиридова; особистісно орієнтовної – К. Бондаревська та ін.);
- андрагогіки (Б. Андреев, С. Вершловський, А. Владиславлев, М. Громкова, А. Даринський, С. Змеєв, В. Ледньов, Л. Лук'янова, А. Марон, В. Онушкін, В. Подобед, Л. Сігаєва, Г. Сухобська, К. Тонконогая, П. Юнацкевич та ін.).

Під час розроблення моделі підготовки науково-педагогічних працівників у системі ППО виходили з таких положень педагогічного моделювання:

- модель – це уявна або матеріально-реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [20, с. 516];
- ефективне функціонування моделі можливе, якщо вона відповідає таким вимогам щодо інших «учасників» процесу моделювання: *інгерентність* (щодо середовища, у якому вона існує) – достатня узгодженість з науковим середовищем, у якому вона функціонуватиме; *простота* (щодо суб'єкта, який створює або застосовує модель) – чим простіша модель, тим ближча вона до змодельованої реальності, і тим зручніша вона для використання; *адекватність* (щодо об'єкта, який вона моделює) – повнота, точність та істинність моделі для реалізації поставленої мети [36, с. 199–200];
- основними складовими моделі підготовки науково-педагогічних працівників у системі ППО стали: мета підготовки, теоретико-методологічний, змістовий, операційно-діяльнісний, оціночно-результативний компоненти.

Метою визначено підготовку науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації до професійної діяльності. Теоретико-методологічний компонент поєднує у собі завдання, принципи та організаційно-педагогічні умови, що сприятимуть підвищенню ефективності підготовки науково-педагогічних працівників до науково-дослідницької та викладацької діяльності. Виходячи із визначеної мети, формулюються завдання: підготовка до науково-дослідницької та викладацької діяльності.

Підготовка науково-педагогічних працівників, як і будь-який освітній процес, будується на основі певних принципів. З огляду на особливості мети і завдань підготовки науково-педагогічних працівників, визначено найбільш доцільні принципи, згруповані у три блоки.

Перший блок принципів має інституційний характер, пов'язаний із методологією розвитку системи ППО, яка реагує на соціокультурний розвиток й соціоприродну еволюцію, та містить принципи:

- *випереджального розвитку якості системи післядипломної педагогічної освіти в суспільстві*, які конституюються первинним випередженням «живих знань» (за В. Зінченком) у їхній наступності, відкритості та гнучкості;
- *проектності та рефлексивності системи ППО* як детермінації її діалектичного розвитку;
- *неперервності освіти стосовно онтогенезу особистості*, що вможливорює постійну її адаптивність і мобільність.

Другий блок принципів має системогенетичний характер, репрезентує особливості еволюції змісту підготовки науково-педагогічних працівників. До цього блоку належать принципи:

- *системності* як відображення у змісті підготовки структурних зв'язків, адекватних зв'язкам між знаннями всередині наукової теорії; у змісті підготовки цей принцип найдоцільніше представляти через систему спеціальних методологічних знань (загальнонаукові терміни; знання про структуру знання; знання про методи наукового пізнання);
- *науковості та прикладної спрямованості* як відповідність підготовки рівню сучасної науки, систематизація науково-педагогічними працівниками уявлень про загальні методи наукового пізнання та практичне застосування найважливіших закономірностей процесу наукового пізнання;

- *інваріантності та варіативності* як детермінант добору й проектування змісту підготовки; модульності в структуризації змісту підготовки як орієнтації на єдність розвитку особистісного й професійного начал;
- *нерівномірності розвитку змісту підготовки*, що зумовлене гетерохронністю систем освіти, нерівномірністю розвитку підготовки науково-педагогічних працівників у планетарному, країнознавчому та регіональному вимірах, як результату рівня розвитку науки, технології, культури; у структурі змісту підготовки ця несумірність розвитку виявляється в нерівномірності наукових знань за модулями, у незбалансованому розподілі за темпами й цикловими ритмами оновлення їх змісту, у темпах розвитку науки за спектром дисциплінарних угруповань;
- *діалектики домінант правопівкульового та лівопівкульового інтелекту* в когнітивній структурі змісту підготовки як урахування пропорційності між стильовими моделями мислення особистості (психологічний аспект) та пізнавальними детермінантами в змісті підготовки (педагогічний аспект);
- *фундаменталізації, гуманітаризації та універсалізації знань* у змісті підготовки як подолання усталеної технократичної асиметрії, забезпечення адаптивності та мобільності науково-педагогічних працівників до змін у методології дослідно-експериментальної роботи в умовах постнекласичного розвитку.

Третій блок принципів включає специфічні принципи, до яких належать базові положення, що генерують зміст з позицій екзогенних та ендемогенних функцій науково-педагогічної діяльності у системі ППО:

- *аксіологічний*, що дає змогу усвідомити основні завдання діяльності науково-педагогічного працівника як проблему доступності до цінностей, культурних і наукових здобутків;
- *андрагогічний*, що відображає специфічні особливості навчання дорослого; феноменологічний, який зумовлює з'ясування змісту в контексті історії наукових поглядів, а також трансцендентного та суспільного усвідомлення зміни функцій і ролей науково-педагогічних працівників;
- *інформаційно-технологічний*, що сприяє створенню єдиного інформаційно-технологічного простору для якісної підготовки кадрів вищої кваліфікації;
- *науково-економічний*, що характеризує програму підготовки науково-педагогічних працівників в руслі вимог методології постнеокласичного розвитку наукових здобутків;
- *діяльнісно-культурологічний*, що вмотивовує програму підготовки з погляду вивчення науково-педагогічної діяльності як виду соціокультурної діяльності.

Реалізація означених принципів сприятиме підвищенню ефективності, удосконаленню змісту, форм та методів підготовки науково-педагогічних працівників. Втілення визначених принципів на різних етапах підготовки здійснюється неоднаково – значення одних підсилюється, інших – послаблюється.

Теоретико-методологічний компонент через визначення завдань принципів та організаційно-педагогічних умов підготовки науково-педагогічних працівників безпосередньо впливає на структуру і характер змістового компонента, який забезпечує набуття теоретико-практичних знань про науково-дослідницьку та викладацьку діяльність під час вивчення інваріантних навчальних програм та варіативних елективних навчальних

програм (Рис. 1).

Ключовими у процесі підготовки науково-педагогічних працівників залишаються інваріантні навчальні програми з філософії, іноземної мови та педагогіки, оскільки вони містять у собі методологічні, теоретичні основи організації науково-дослідницької та викладацької діяльності науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації. Варіативні елективні навчальні програми структуровано на трьох рівнях: загальної підготовки, особливої підготовки, специфічної підготовки.

Операційно-діяльнісний компонент моделі підготовки науково-педагогічних працівників включає в себе форми та методи навчання у системі ППО, які забезпечать ефективну реалізацію поставленої мети. Цей компонент передбачає такі форми і методи організації начального процесу, які дають змогу науково-педагогічному працівнику сформувати та удосконалити професійні знання, уміння та навички. До основних форм навчання належать: лекційні (заняття групою), практичні (групою, парно, індивідуально), індивідуальні та тренінгові (групою) заняття та консультації (індивідуально), виконання самостійних завдань (індивідуально) та різні види науково-дослідницької діяльності (індивідуально).

Серед методів, що застосовуються у процесі підготовки, можна виділити: вербальні (лекція, розповідь, бесіда дискусія); практично-демонстраційні (ілюстрація, демонстрація, спостереження, метод вправ, лабораторний метод), самостійної роботи. Серед технологій підготовки науково-педагогічних працівників зосереджуємо увагу на інтерактивних, особливості проектування яких наведено у третьому розділі методичних рекомендацій.

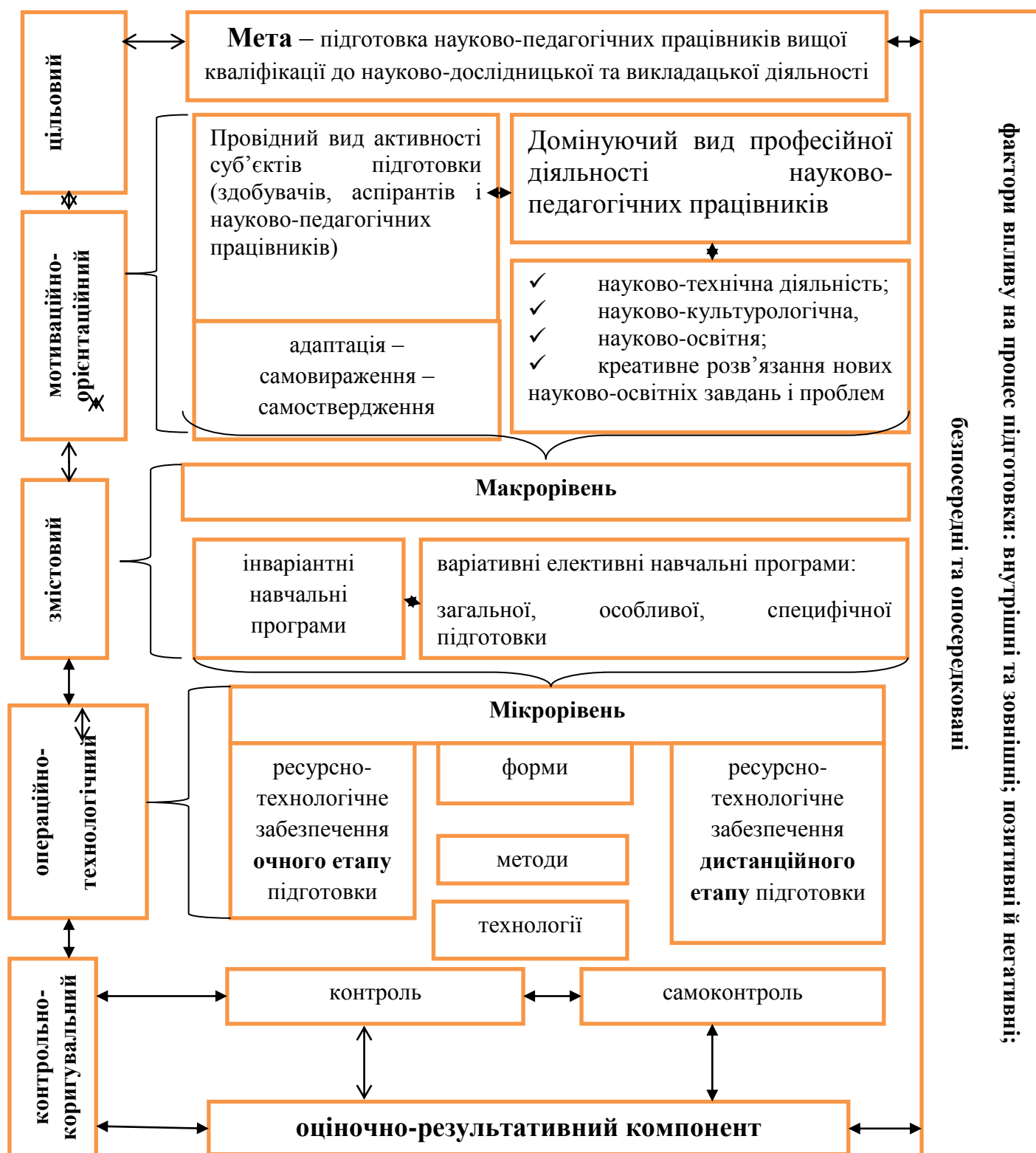


Рис. 1 Схема структурування змістового компоненту підготовки науково-педагогічних працівників у системі ППО

Оціночно-результативний компонент включає прогнозований результат підготовки науково-педагогічних працівників до виконання науково-дослідницької та викладацької діяльності: сформовану потребу цілеспрямовано застосовувати науково-дослідницьку технологію у професійній діяльності; розвинені зовнішні та внутрішні мотиви щодо домінуючого виду професійної діяльності науково-педагогічних працівників (науково-технічна; науково-культурологічна, науково-освітня діяльності, креативне розв'язання нових науково-освітніх завдань і проблем); володіння цілісною системою науково-дослідницьких знань, високим рівнем викладацьких умінь організації навчання в системі ППО.

ПРОЕКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У науково-педагогічній літературі двох останніх десятиріч помітно активізовані дослідження з технологій навчання, зумовлені новими освітніми явищами та процесами під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників [15; 23; 24; 31; 40; 46; 51; 57; 58], через що набувають актуальності проблеми корелятивності технологій навчання з новими освітніми явищами, їх співвідношення, відповідність із змінами в післядипломній освіті та їх системний опис у процесі підготовки науково-педагогічних працівників.

Дидактико-технологічний блок підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти включає в себе андрагогічні принципи і моделі управління якістю навчання, психолого-андрагогічну діагностику науково-педагогічних працівників як суб'єктів підготовки, емпіричні теорії і концепції навчання дорослих, моделі навчання (С. Змішов, Д. Колб, А. Мітіна, А. Марон, Є. Тонконога та ін.). Загалом окреслені складові визначають основні напрями в розвитку системи підготовки. Принципова відмінність нової системи від традиційної полягає у її

технологічному блоці. Технологічні елементи звужені у традиційній підготовці, що ґрунтується здебільшого на суб'єктно-об'єктному навчанні. Інший підхід, що, насамперед, враховує основну тенденцію сучасної освіти (поступове зміщення пріоритетів від прямого навчання до індивідуального контакту), а, відтак, значно повніше та послідовніше реалізує означені вимоги до дидактико-технологічного блоку підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти, вибудовує свою позицію на діалогічності.

Попри певні напрацювання з цієї проблеми, технологічний аспект підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти на сьогодні не обґрунтований. Особливо актуальним і перспективним є пошук засадничих орієнтирів у проектуванні технологій навчання. Пояснення цьому – стан теорії та практики післядипломної освіти, ідеали та норми навчання якої, а також відповідна наукова картина, ідеї та категорії, на яких це навчання ґрунтуються, разом становлять систему засад науки про навчання дорослих – андрагогіки. В осягненні еволюції теорії та практики навчання дорослих домінує редукціоністсько-аналітичний підхід класичної науки, що ігнорує певною мірою випадок, нестабільність, самоорганізацію. Донині дослідники-андрагоги оперують простими системами (з періодично повторюваною поведінкою, розвиток яких має зворотний характер), приділяючи основну увагу стійкості, порядку, однорідності, рівновазі – тим параметрам, що характеризують замкнуті системи й лінійні співвідношення. Тобто експлікують закони механіки на соціальну систему – післядипломну освіту. Закони, закономірності та принципи, сформульовані в межах класичної науки, описують явища та процеси, що відбувалися у навчанні дорослих у періоди еволюційного розвитку, для яких притаманний жорсткий зв'язок між причиною та наслідком. У такому розумінні особистість науково-педагогічного працівника втрачає сенс свого існування, перетворюється на

«гвинтик» «суспільної машини», а результат дії на систему післядипломної освіти легко передбачувати, якщо відомі первісні умови. Проте таке осмислення освітньої реальності є однобічним, оскільки не враховує особливості розвитку наукової раціональності.

Наприкінці другого тисячоліття відбувається поступовий перехід від епохи модерну до епохи постмодерну, який викликає докорінні зміни у всіх цивілізаційних процесах, зокрема у теорії та практиці навчання дорослих як складовій частині неперервної освіти. Формується «постнекласичний тип наукової раціональності» (В. Стьопін), який змінює ставлення науки до інших форм знання. Учені-природознавці, методологи науки почали толерантніше ставитися до цих форм, перевіряючи їх істинність специфічними засобами науки, розглядаючи інші види знань як соціокультурне оточення науки на конкретному історичному етапі розвитку.

Відтак постає актуальне практичне завдання – дослідити, яким чином проектуються технології навчання науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти, тобто розкрити тему, яка актуальна сьогодні для суспільства, що трансформується (або, як нині заведено його називати, – транзитивного). У першій частині тлумачимо вихідні дефініції («технологія навчання», «технологія навчання науково-педагогічних працівників», «проектування»). У другій частині намагаємося дати відповідь на ключове праксеологічне запитання: як проектувати технології навчання науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти.

На загал перше поняття, за певної здавалось би новизні терміну, що активно редукується в останні десятиліття, має свою історію розвитку. Етимологія слова «технологія» розуміється як «знання обробки матеріалу» (techno – мистецтво, ремесло, наука та logos – поняття, вчення). У змістове поле технології входить і поняття «мистецтво володіння процесом», що визначає персоніфіковану спрямованість. Технологічний процес завжди

передбачає певну послідовність операцій із використання необхідних засобів та умов. Як процес, технологія відповідає на питання: «Як зробити?», «З чого і якими засобами?»

Генезис поняття «технології навчання» розгортається в декілька етапів. Перша хвиля (20-ті – кінець 70-х рр. минулого століття) пов'язана з використанням у педології, наукових працях з рефлексології поняття «освітня технологія», що ототожнювалось із «педагогічною технікою» – сукупністю прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять (за А. Макаренком). У середині 60-х рр. зміст цього поняття активно обговорюється у наукових колах і визначається два напрями його тлумачення:

- освітня технологія як використання технічних засобів та засобів програмованого навчання;
- освітня технологія як засіб підвищення організації навчального процесу, засіб подолання відставання педагогічних ідей від розвитку техніки [25].

Так було закладено два напрями розуміння технології в освіті: технічні засоби навчання (у значенні: «технологія навчання») та технологія навчального процесу.

Специфіка другої хвилі вивчення поняття (кінець 70-х – початок 80-х рр. XX ст.) зумовлена розвитком навчальної техніки і комп'ютеризації навчання. «Технологія навчання» і «педагогічна технологія» стали усвідомлюватися як система засобів, методів організації, управління навчально-виховним процесом. Виокремилася два складники «педагогічної технології»: по-перше, як використання системного знання для вирішення практичних завдань; по-друге, як використання у навчальному процесі технічних засобів (К. Бруслінг, М. Кларк, Д. Фінн). З того часу й дотепер

відбувається осмислення педагогічного процесу в контексті педагогічної технології, деталізується це поняття у таких вимірах:

- системний, концептуальний, об'єктивований, інваріантний опис діяльності учителя і учня, спрямований на досягнення освітньої цілі. У такому розумінні – це квінтесенція виховної системи, базове утворення, де фіксується її своєрідність і специфічні особливості теоретичного складу і категоріального апарату [57];
- спосіб організації, спосіб думок про матеріали, людей, моделі та системи типу «людина – машина»; визначення цілей на основі результатів освіти, вираження в діях учнів, що ними усвідомлюються і визначаються [31];
- проект певної педагогічної системи, що реалізується практично [11];
- «сфера знання, яка включає методи, засоби і теорію їх використання для досягнення цілей освіти» [24];
- «створена адекватно до потреб і можливостей особистості та суспільства теоретично обґрунтована навчально-виховна система соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога» [47, с. 358].

Коли йдеться про упорядкування понять «освітні технології», «педагогічні технології» та «технології навчання», доцільно обрати запропонований дослідницею Н. Борисовою критерій класифікації – класичну освітню тріаду «методологія – стратегія – тактика» [15].

Освітні технології – це методологія, що представлена рівнями педагогічних теорій, концепцій, підходів. Критеріальні параметри освітніх технологій репрезентуються доктринами, концепціями розвитку освіти, стандартами. Педагогічні технології відбивають стратегію розвитку єдиного державного освітнього простору і вибудовуються на знанні закономірностей функціонування системи «педагог – соціальне середовище – учень» в інваріантних моделях навчання.

Технологія навчання – це тактичний шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) у межах певного предмета, теми, питання, в межах обраної педагогічної технології.

Конкретне поняття «технологія навчання дорослих» розуміється у двох значеннях: по-перше, система науково обґрунтованих андрагогічними принципами навчання дій дорослих (викладача-слухача), здійснення яких із високою мірою гарантованості дає можливість досягнути поставлених цілей навчання; по-друге, розділ андрагогіки, який досліджує та обґрунтовує способи реалізації змісту освіти дорослих, оптимальні й ефективні для віку та фізичного стану дорослої людини, що передбачають взаємодію змістової, процесуальної, мотиваційної, організаційної складових. Ці способи сприяють диференціації та індивідуалізації освітніх програм на основі врахування набутих раніше знань і професійного досвіду людини, активізації діяльності, розкриттю потенціальних можливостей, виробленню практичних навичок для розв’язання конкретних задач, оцінюванню ступеня засвоєння матеріалу тощо [8; 37; 45].

Щодо поняття «педагогічне проектування», то в теорії та практиці воно вживається в різних значеннях: почасти як прогнозування, інколи – планування [2; 23; 40; 41; 47; 62]. Однак, як справедливо зазначає Н. Яковлева, прогнозування має низку істотних відмінностей від проектування. Прогнозування – це систематичне дослідження перспектив розвитку об’єкта,

що проводиться паралельно проектуванню [62]. Основна мета прогнозування – опис характеристик майбутнього об'єкта, а проектування передбачає його побудову. Отож, результатом прогнозування є абстрактне уявлення про майбутній об'єкт, а другого – конкретна, детальна його побудова. Проектування педагогічних технологій у системі післядипломної освіти розуміємо як процес, упродовж якого необхідно відповісти на концептуальне (що треба зробити, змінити?), технологічне (як робити?) і кадрове (хто це зробить?) питання.

Проектування технологій навчання у процесі підготовки науково-педагогічних працівників розглядаємо як індивідуальну діяльність викладача системи післядипломної освіти, спрямовану на розроблення цілісного педагогічного процесу (мета і завдання, зміст, організаційні форми, методи і засоби навчання, діагностичні процедури), цільова орієнтація якого – підготовка науково-педагогічного працівника вищої кваліфікації до професійної діяльності.

Концептуально визначаємо, що під час проектування технологій навчання у процесі підготовки науково-педагогічних працівників мають бути враховані: сучасні зміни у науковому пізнанні; соціальні вимоги до професійної діяльності науково-педагогічних працівників, їхні потреби та мотиви; інституційні особливості розвитку системи післядипломної педагогічної освіти.

В останні роки виник новий тип наукової раціональності, за якого:

- змінюються взаємозв'язки суб'єкта і об'єкта знання, спостерігається зсув від суб'єкта пізнання як нейтрального спостерігача до суб'єкта як активного агента пізнання; об'єкт пізнання сприймається не як єдине ціле, а як сукупність локальних утворень з невизначеною логікою змін;

- змінюється методологія: механістичну, статичну й системну моделі об'єкта дослідження все частіше замінює модель діатропна, тобто така, що враховує різноманітність як причину життя;
- жорстко категоріальний тип мислення поступово змінюється на образний, де образ (метафора) є носієм також логічних зв'язків;
- формується блок загальнонаукового знання з нетрадиційними синергетичними, діатропними та іншими аспектами;
- межі між гуманітарним і природничим знаннями стають рухливішими і взаємопроникними, активізуються міждисциплінарні дослідження;
- змінюється картина світу – на зміну образу діючої машини приходить образ світу як саду.

Відтак у проектуванні технологій навчання науково-педагогічних працівників необхідно орієнтуватися не на інформативність навчання і схоластичність, а на формування моделі професійної діяльності, підвалинами якої є інтеракція, пояснення, осмислення зв'язків між знаннями об'єкта і характером засобів та операцій діяльності науково-педагогічного працівника. Ця ідея вибудовується на основі ідей постнекласичної раціональності.

Технології підготовки науково-педагогічних працівників можна розглядати як систему суб'єкт-суб'єктних відносин, основою якої є освоєння методології науково-педагогічного дослідження, теорії навчальної дисципліни, засобів її використання для науково-дослідної роботи. «Інституціональне навчання» (термін американського соціолога П. Вайля) як ознака класичного та некласичного типу раціональності, з його цілеспрямованістю, чітко визначеними цілями та змістом, швидкістю досягнення суб'єктом навчання запланованих цілей навчання, великим обсягом навчального матеріалу (чим більш – тим краще), контрольованістю

результату не відповідає постнекласичному типу раціональності. Усе це призводить до того, що науково-педагогічний працівник як суб'єкт навчання відчуває себе невпевнено, над ним тяжіє залежність від авторитету інших. Як результат такого навчання – впертість, депресії, апатії, непокора або пристосування з психологічними травмами для особистості. Отож «інституціональне навчання» здебільшого спрямоване не стільки на передачу знань, скільки на систему контролю. Природно, що таке навчання не відповідає не лише постнекласичній раціональності, а й сутності підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти.

Адже науково-педагогічний працівник – це дорослий суб'єкт післядипломного навчання, що має, по-перше, особливі психофізичні характеристики (зокрема, гетерохронність, нерівномірність розвитку психічних функцій особистості дорослого упродовж усього життя; мінливість станів, тобто періоди кризи й оновлення змінюються періодами сталості, стабільності; розвиток ціннісних орієнтацій, життєвих планів і позицій; соціальну відповідальність); по-друге, психологічні бар'єри як механізми захисту в несприятливих ситуаціях; по-третє, мудрість як якісно нову форму інтелекту (зафіксовано зарубіжними дослідниками Ш. Бюлером, Е. Еріксоном, С. Холлом, К. Юнгом та ін.), що визначається як експертні знання про фундаментальні закони й реалії життя; по-четверте, соціальну, моральну, духовну потребу в спілкуванні й передачі набутого науково-педагогічного досвіду.

Система післядипломної освіти має інституційні особливості, які у процесі проектування технологій навчання науково-педагогічних працівників враховуються через принципи, згруповані в: освітньо-інституційні (неперервність освіти; інваріантність і циклічність розвитку і функціонування системи післядипломної освіти; нерівномірність розвитку підсистем післядипломної освіти); розвитку знань про закономірності

професійної діяльності науково-педагогічних працівників (проблемності; гуманітаризації; діалогічності).

Проектування технології навчання включає такі етапи: відбір змісту підготовки, передбаченого моделлю, навчально-тематичним планом і програмою; відбір пріоритетних цілей, на які орієнтується викладач системи післядипломної педагогічної освіти (які професійні й особистісні якості розвиватимуться у процесі викладання проектного курсу); вибір технології, зорієнтованої на сукупність цілей чи на одну пріоритетну ціль; розроблення технології навчання, зорієнтованої на розвиток фундаментальних та прикладних знань науково-педагогічного працівника.

Ведучи мову про проектування технологій навчання науково-педагогічних працівників, маємо зосередити увагу на психолого-педагогічних умовах реалізації технологій навчання, серед яких:

- врахування ієрархізації особистісних і професійних цілей науково-педагогічних працівників;
- розроблення аксіологічної матриці особистості науково-педагогічного працівника, в якій одиничні науково-педагогічні знання, уміння й навички інтегруються в професійно-особистісне зростання;
- наявність простору наукового дискурсу як типу професійної діяльності науково-педагогічного працівника, де створюється науково-педагогічний продукт, що має різні форми вияву (усну, писемну), синтезується домінантний науково-педагогічний образ професійної діяльності у різноманітних науково-педагогічних результатах;
- детальне вивчення найбільш значущих технологій підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти;

- навчально-методичне супроводження підготовки як системи навчально-методичних дій, виконання яких забезпечує розуміння, прийняття, підтримку, допомогу, орієнтацію на професійну діяльність.

Викладене вище примушує переглянути технології навчання науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти. Під час проектування технологій навчання необхідно керуватися: насамперед, андрагогічними принципами навчання; по-друге, варіативністю використання методів навчання, які оптимальні й ефективні для віку, фізичного стану дорослої людини та з високою мірою гарантованості допомагають досягнути поставлених цілей навчання; по-третє, спроможністю взаємодіяти змістовій, процесуальній, мотиваційній, організаційній складовим навчального процесу; по-четверте, можливістю оптимально реалізувати диференціацію та індивідуалізацію програм підготовки на основі врахування набутих раніше знань і професійного досвіду дорослого, активізувати його діяльність, розкрити потенціальні можливості та виробити практичні навички для вирішення науково-педагогічних завдань.

Грунтовний аналіз інтерактивних технологій для системи післядипломної освіти здійснено в дослідженнях [46; 51]. Анотація інтерактивних технологій навчання науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти наведена в додатку Б. Відбір означених у додатку технологій пояснюється декількома причинами:

- відповідністю науково обґрунтованим андрагогічним принципам навчання;
- варіативністю використання методів навчання, які оптимальні й ефективні для віку та фізичного стану дорослої людини та із високою мірою гарантованості дають змогу досягнути поставлених цілей навчання;

- спроможністю взаємодіяти змістовій, процесуальній, мотиваційній, організаційній складовій навчального процесу;
- можливістю оптимально реалізувати диференціаційовання та індивідуалізацію програм підготовки на основі врахування набутих раніше знань і професійного досвіду дорослого, активізувати його діяльність, розкрити потенціальні можливості та виробити практичні навички для вирішення конкретних завдань.

Отже, аналіз проблеми проектування технологій навчання науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти дав змогу визначити перспективні напрями розвитку цієї наукової проблеми, які, на нашу думку, доцільно розглядати на трьох рівнях: *соціальному, науково-педагогічному та особистісно-професійному*.

На *соціальному рівні* післядипломна освіта є соціальним інститутом – відкритим середовищем, яке миттєво відображає зміни у суспільстві та створює умови для інновацій у її цільових, змістових та процесуальних аспектах. У концепції розвитку післядипломної педагогічної освіти серед завдань визначаємо нарощування потенціалу професорсько-викладацького складу та підвищення його соціального статусу. Вирішення зазначеного завдання, насамперед, пов'язане з вагомим напрямом розвитку післядипломної освіти – підвищенням якості підготовки шляхом упровадження в навчальний процес новітніх технологій навчання та розвитку професіоналізму науково-педагогічних працівників. Цей напрям передбачає обов'язкове використання в процесі підготовки інтерактивних технологій навчання, які забезпечують залучення науково-педагогічного працівника у процес навчання за рахунок добору й використання сукупності інтерактивних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання, що дають змогу гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотний

зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається [51].

Науково-педагогічний рівень розвитку окресленої наукової проблеми деталізується шляхом вивчення в андрагогії оптимальних технологій підготовки науково-педагогічних працівників та узагальнення, науково-методичне обґрунтування і поширення досвіду проектування викладачами системи післядипломної педагогічної освіти технологій навчання.

Не можна ігнорувати й *особистісно-професійний* рівень розвитку проблеми, адже проектування технологій навчання науково-педагогічних працівників антропологічно зумовлене, зважаючи на те, що науково-педагогічний працівник як людина є відповідальним за збереження життя. В умовах формування інформаційно-комунікативного простору, транзитивного суспільства і змін свідомості особистості, формування нових цінностей і нового сенсу буття змінюються концепції взаємодії особистості науково-педагогічного працівника і суспільства, техніки, природи тощо. Сьогодні відбувається ряд кумулятивних змін у сучасному суспільстві, що впливають на становлення нової моделі особистості науково-педагогічного працівника, її типу життєдіяльності, моделей існування в суперечливому світі, пошук нових сенсів життя. Поглибленню суперечностей сприяють зміни і в сучасній економічній, політичній, культурно-світоглядній сферах суспільства, як-от: формування нової антропологічної парадигми інформаційно-комунікативного простору, фундаментальний соціо-психологічний і соціокультурний зсув у свідомості особистості й типах наукової раціональності, поширення нових інформаційних потоків, зміни в системі професійної діяльності, становлення інтегрального соціокультурного простору. Всі ці зміни приводять до того, що об'єктивно стають витребуваними такі специфічні характеристики особистості науково-

педагогічного працівника, як креативність, інформативність, активність, що можуть сприяти прогресивному розвитку суспільства і особистості, збереженню і виживанню цивілізації в умовах глобальної трансформації людства, формуванню нової когнітивної моделі суспільства. Суть антропологічних засад у проектуванні технологій навчання в умовах інформаційного суспільства зводиться до того, щоб підготувати науково-педагогічного працівника справлятися з проблемами, бути діяльно-креативним суб'єктом, перебувати у гармонійній єдності з суспільством, яке сприяє саморозвитку і самовдосконаленню науково-педагогічного працівника.

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА ДО ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ В ЗНЗ

Характерною ознакою сучасного етапу розвитку освіти стало впровадження інновацій. Традиційне та інноваційне – два полюси освіти. Методологічно ця дихотомія пов'язана з функціями цього інституту в суспільстві: з одного боку, забезпечення гомеостазу, стабільності, рівноваги в соціумі; з іншого, – поступальності, еволюційності шляхом народження нових педагогічних ідей. Однак, із позиції системного аналізу протидія «традиційне – інноваційне» в освіті знімається, бо вихідним принципом функціонування й розвитку цієї системи є положення про наявність протиріччя (конфлікту або гармонійної взаємодії) між адаптивними формами й інноваційними, динамічними елементами [3; 4; 16; 26; 27]. Протиріччя може розв'язуватися на практиці як шляхом побудови нової освітньої парадигми (особистісно орієнтованої, розвивальної тощо), так і появою нових експериментальних моделей змісту або процесу навчання у навчальних закладах. Із часом інноваційні освітні елементи перероджуються

в адаптивну активність. Це стає можливим, коли створені цією активністю освітні норми й цінності стають нормами й цінностями даної культури. Тобто принципово нове поступово переходить у ранг еталону, стає стереотипом. Для збереження освітньої системи необхідним стає постійний вияв активності, інноваційності в окремих її елементах. Елімінувати, тобто усунути, або виключити гальмівні механізми в розвитку елементів освіти можливо шляхом створення креативного середовища. Ядром такого середовища є дослідно-експериментальна діяльність учасників навчального процесу [5; 14; 22; 41; 44; 51].

Дослідники проблем інновацій в освіті генерують численні варіанти педагогічної практики, зумовлені розвитком освіти як відкритої системи (В. Борзенков, І. Колєснікова, В. Кремінь, С. Курдюмов та ін.). Водночас із цим учені не обмежуються лише практико-перетворювальною діяльністю в освіті з метою формування нового, недостатнього знання та впровадженням нововведень у систему освіти. У сферу наукових інтересів учених входить і професійна педагогічна діяльність, характеристика педагога-дослідника як носія інноваційних змін. Адже одним із виявів трансформацій є зміщення простору дослідницького процесу в сферу педагогічної практики. Відбуваються якісні зміни у характері взаємодії педагогічної науки і практики, які приводять до появи нових форм взаємодії. Наслідком цих змін цілком обґрунтовано є виникнення феномена педагога-дослідника. До цієї категорії відносимо не учених-початківців, які освоюють науково-дослідницьку діяльність, а педагогів-практиків (шкільні вчителі, управлінські кадри системи освіти), які включаються у процес розвитку освіти шляхом дослідно-експериментальної роботи.

Роль та можливості педагогів-дослідників у розвитку педагогічної науки і практики активно обговорюються у науково-педагогічному співтоваристві в різних модальностях (В. Загвязінський, В. Краєвський,

С. Кульневич, В. Полонський, Г. Прозументова, Г. Сухобська та ін.). Водночас специфіка праксеологічних аспектів організації експериментальної роботи педагога-дослідника з урахуванням особливостей розвитку освіти і педагогічної науки, їх взаємодії вимагає особливого осмислення та уточнення.

Зазначимо, що педагоги як суб'єкти практико-перетворювальних та дослідницьких процесів, спочатку відчувають напруженість від новизни експериментальної ситуації, але достатньо швидко починають усвідомлювати низку існуючих проблем, насамперед у сфері дослідницької практики. Це значною мірою зумовлено не лише відсутністю спеціальної підготовки, але і принциповою симпліфікацією, тобто частковою чи короткотерміновою уніфікацією практико-педагогічної діяльності в умовах тривалої монополії норм репродуктивної, особистісно відчуженої освіти. Наслідком такого усвідомлення стає унікальне за інтенціональністю освітнє замовлення – запити на програми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у сфері дослідницької діяльності, яке ініціюють педагоги. Таке замовлення варто обґрунтовано вивчати як індикатор процесів самоорганізації системи освіти.

Проведене опитування педагогічних працівників виявило професійні труднощі заступників директорів, методистів і педагогів у проектуванні та проведенні дослідно-експериментальної роботи – 74 % із 450 опитаних. Зокрема, труднощі пов'язані з: практичними вміннями розроблення проекту – 60 % респондентів; відбором ефективних методів дослідно-експериментальної роботи – 48 % опитаних; визначенням проблем для дослідно-експериментальної роботи – 36 % опитаних; представленням результатів – 39 % респондентів. Педагоги у своїй дослідницькій роботі відчуває труднощі, викликані складністю педагогічних явищ та їх

ситуативною зумовленістю, слабкою прогнозованістю та віддаленістю у часі результатів, відсутністю точних критеріїв успішності.

Зазначені вище обставини зумовлюють певні вимоги до організації науково-методичної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі (далі – ЗНЗ) та професійної діяльності заступника директора школи з навчально-виховної, методичної, науково-методичної роботи (далі – заступник директора). Заступник директора ЗНЗ має не лише володіти дослідницькими навичками, оперувати науковими категоріями, а й уміти забезпечувати методичний супровід дослідно-експериментального пошуку в ЗНЗ, ефективно використовувати його можливості для науково-методичної роботи. Заступник директора у своїй діяльності керується теорією освіти і навчання, однак застосовувати загальні положення дидактики до управління дослідно-експериментальною роботою досить складно. Окрім дидактики необхідно оволодіти й прикладними аспектами організації наукової діяльності, представлені певними алгоритмами (переліком і послідовністю дій, схемами). Саме цей напрям має зорієнтувати заступника директора у напрямі управління системою дослідно-експериментальної роботи в ЗНЗ.

Перш ніж розпочати процес упровадження дослідно-експериментальної роботи, заступник директора має з'ясувати передумови її організації у ЗНЗ й ознайомити з ними педагогічних працівників. Насамперед слід з'ясувати доцільність дослідно-експериментальної роботи в ЗНЗ, визначити її переваги і недоліки. Упровадження цієї роботи передбачає забезпечення таких умов для ефективної професійної діяльності педагогів, як:

- перспективність, змістовність навчально-виховних цілей і завдань, перетворення практично-орієнтованих цілей на пошуково-творчі;

- науково обґрунтоване аналізування, прогнозування та моделювання дослідно-експериментальної роботи;
- «перетворення» заступника директора на ідейного й наукового лідера;
- переорієнтація методичної роботи на науково-методичну й науково-дослідну;
- перетворення методичних об'єднань і секцій на творчі групи, кафедри та лабораторії;
- розроблення системи точної і різнобічної діагностики;
- переорієнтація педагогічної діяльності на педагогічно-дослідну;
- зміцнення ціннісно-орієнтовної єдності колективу, згуртування його навколо лідера.

З'ясувавши доцільність проведення дослідно-експериментальної роботи, умови, що потрібно забезпечити, слід уточнити різницю між поняттями, якими необхідно оперувати дослідникам. Важливо правильно визначити, чим різняться поняття «перспективний педагогічний досвід», «дослідно-пошукова робота», «дослідно-експериментальна».

Перспективний педагогічний досвід – це сукупність знань, умінь педагога, які сформовані внаслідок практичної діяльності та збагачені науковими підходами та ідеями, це результат творчого пошуку, спрямованого на реалізацію актуальних освітніх завдань. Існують певні критерії перспективного педагогічного досвіду (таблиця 1).

Таблиця 1

Критерії перспективного педагогічного досвіду

<i>Назва критерію</i>	<i>Суть критерію</i>
Новизна	Новаторство; системна модернізація; часткові

	вдосконалення
Стійкість позитивних результатів	Декілька років, з різним складом учнів
Відповідність сучасним вимогам	Гуманістичним традиціям і сучасним концепціям освіти
Актуальність тем, проблем, рішень та їх перспективність	Принаймні на три-п'ять років
Оптимальність витрат	Мінімальність зусиль педагогів і учнів, часу, праці та інших ресурсів
Універсальність використання ідей, задумів та способів розв'язання проблем іншими педагогами	Можливість застосовувати ідеї, задуми та способи розв'язання проблем у змінених ситуаціях

Дослідно-пошукова робота – внесення свідомих змін в навчально-виховний процес або в організацію систем освітньої діяльності. У дослідно-пошуковій роботі враховують лише інтегративний ефект нововведення і не ставлять за мету з'ясувати чинники, які відіграли провідну роль у досягненні ефекту, не вимірюють силу впливу кожного чинника на результат, їх внутрішню кореляцію.

Дослідно-експериментальна робота – спеціально організоване відтворення та зміна явищ в умовах, сприятливих для виявлення провідних факторів змін. Для усвідомлення кожним педагогом суті дослідно-експериментальної роботи необхідно обов'язково визначити поняття «педагогічний експеримент» і з'ясувати його ознаки.

Педагогічний експеримент – цілеспрямоване впровадження в педагогічний процес важливих змін відповідно до завдання дослідження й гіпотези; така організація процесу, яка давала б зрозуміти зв'язки між досліджуваними явищами без порушень його цілісності; глибоке якісне аналізування і точне кількісне вимірювання впроваджених у педагогічний процес змін і водночас результатів процесу.

Характерними ознаками педагогічного експерименту є:

- точна фіксація вихідного рівня та умов перебігу процесу;
- внесення запланованих змін;
- варіювання умов і змін;
- відтворюваність процесу і результатів;
- точна фіксація результатів;
- інтерпретація результатів з визначенням чинників, що впливають

на зміни.

Керівники ЗНЗ та педагоги-дослідники зобов'язані детально вивчити нормативно-правову базу, яка регулює дослідно-експериментальну роботу педагогів. Нормативно-правова база має кілька рівнів:

- *міжнародний* – Конвенція про права дитини від 20.11.1989, ратифікована Постановою Верховної ради УРСР від 27.02.1991 № 789-XI;
- *державний* – Конституція України (1996 р.); закони України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 № 651-XIV, «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 № 2401-III(2001 р.); Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Указом Президента України від 17.04.2002 № 347/2002; нормативно-правові документи прямої дії, зокрема: Положення про інноваційну педагогічну діяльність Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000 № 522; Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України

від 20.02.2002 №114); висновки комісії з питань інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи загальноосвітніх навчальних закладів Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26.09.2011 (протокол № 21);

- *місцевий* – наприклад, регіональне Положення про порядок організації та проведення педагогічного експерименту.

Створити чіткий план творчого пошуку неможливо. Подаємо характеристику етапів дослідно-експериментальної роботи, її основних завдань і результатів (таблиця 2). Покроковий алгоритм розроблення програми дослідно-експериментальної роботи у ЗНЗ подано в додатку В. Приклад оформлення програми дослідно-експериментальної роботи запропоновано в додатку Д.

Таблиця 2

Порядок організації та проведення дослідно-експериментальної роботи у ЗНЗ

Етап	Зміст роботи	Основні завдання	Результат
Підготовчий (постановка проблеми)	Розроблення програми, інструментарію для дослідження	Визначення та усвідомлення практичних труднощів, у педагогічній діяльності	Дослідницький проект, програма дослідження
		Опрацювання науково-методичної, психолого-педагогічної літератури	
		З'ясування і формулювання педагогічної проблеми, над якою працюватимуть	
		Опрацювання науково-методичної, психолого-педагогічної літератури	
		З'ясування труднощів, що виникають під час проектування дослідно-експериментальної роботи в ЗНЗ	

		Визначення учасників педагогічного експерименту	
		Визначення рівня дослідно-експериментальної роботи	
		Формулювання теми дослідно-експериментальної роботи відповідно до вимог і правил	
		Формулювання об'єкта, предмета, цілей і завдань дослідження	
		Розкриття задуму та формулювання гіпотези дослідження	
		Створення програми дослідно-експериментальної роботи	
		Розроблення інструментарію (анкети, опитувальники, тести тощо), нововведень (програми, посібники тощо)	
		Визначення критеріїв успішності і факторів ризику	
Вихідної діагностики, збору інформації	Методичний супровід	Підготовка педагогів до проведення експерименту	Емпіричні дані
		Збір інформації: тестування, опитування, анкетування, вивчення документації, спостереження, експертне оцінювання	
		Пошук і вивчення педагогічного досвіду з проблеми	
		Вивчення теорії та історії питання	
Моделювання і проектування	Моделювання, програмування, проектування	Установлення принципів моделювання досліджуваного об'єкта	Наявність моделей та проектів
		Виконання моделі існуючого об'єкта	
		Розроблення моделі потреб (бажаного)	

		стану об'єкта (прогноз і проект)	
		Розроблення моделі і програми перетворення існуючого в бажане	
Проведення дослідно-експериментальної роботи	Реалізація програми	Пробний, пілотний експеримент	Опис процесу введення нового; характеристика результатів
		Формувальний експеримент (дослідна робота, авторська зміна відомого педагогічного досвіду)	
		Проміжне дослідження результатів	
		Коригування моделей програм, закінчення експерименту	
Підсумкового діагностування	Діагностування	Діагностичні «зрізи» (спостереження, опитування, тестування, перевірочні роботи тощо)	Діагностичний інструментарій для «зрізів»
		Визначення та аналізування результатів розв'язання завдань програми	
		Формулювання висновків щодо розв'язання завдань програми, з'ясування результатів перевірки гіпотези роботи	
		Упровадження висновків у систему наукового знання	
Завершальний етап	Презентація	Рекомендації для практики	Навчально-методичні матеріали
		Пропаганда і розповсюдження результатів	

Визначаючи порядок організації та проведення дослідно-експериментальної роботи у ЗНЗ, слід урахувати особливості об'єкта та предмета конкретного педагогічного пошуку, специфіку ЗНЗ, його можливості.

Отже, у підготовці педагога-дослідника до експериментальної роботи в ЗНЗ варто зосередити увагу на: 1) обґрунтуванні основних понять

(педагогічний досвід; дослідно-пошукова робота; дослідно-експериментальна робота; програма дослідно-експериментальної роботи); 2) деталізації нормативно-правової бази, що регулює дослідно-експериментальну роботу педагогів; 3) етапах дослідно-експериментальної роботи, основних завданнях і результатах; 4) покроковому алгоритмі розроблення програми дослідно-експериментальної роботи у ЗНЗ.

СИСТЕМА НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ АСПІРАНТІВ, ЗДОБУВАЧІВ

Практична складова актуальності запропонованої теми може бути репрезентована в трьох аспектах. По-перше, однією із фундаментальних проблем професійної підготовки науково-педагогічних працівників є з'ясування змісту такої підготовки. Предметна сфера цього дослідження пов'язана із закономірностями формування змісту та його представлення у структурованих програмах професійної підготовки. Саме цей аспект дає змогу констатувати факт його приналежності до історико-педагогічної проблематики. По-друге, протягом останніх декількох десятиліть однією із провідних тем педагогічного дискурсу є проблема визначення підходів до формування змісту підготовки. Дослідження вихідних позицій, як правило, здійснювалося на основі матеріалу, студійованого компетентнісним підходом. Подальша конкретизація проблеми компетентнісного підходу у професійній підготовці науково-педагогічних працівників породжує необхідність вивчення комплексу питань дидактичного змісту, серед яких відбір форм організації змісту навчальної діяльності. Відповіді на поставлені питання дають змогу усвідомити не тільки логіку професійної підготовки, але й покликані пояснити специфіку організації навчального процесу на засадах компетентнісного підходу. Тому дослідження навчально-творчих завдань для підготовки науково-педагогічних працівників являє

собою складову більш загальної проблеми – з'ясування закономірностей відбору форм організації змісту навчальної діяльності на компетентнісному підході. По-третє, предметна сфера цієї теми пов'язана із загальною проблематикою дослідження процесів трансформації у структурі та змісті праці. Саме аналіз основних чинників (трансформація національної системи освіти, удосконалення підготовки кадрів вищої кваліфікації), які впливають на формування національного ринку праці як європейського робить внесок у розроблення «теорії трансформації».

У розробленні підходів до побудови навчальних завдань для підготовки аспірантів, здобувачів вихідними позиціями слугували ідеї педагогічної теорії змісту освіти (В. Краєвський, І. Лернер, В. Лєдньов, М. Скаткін); теорії оптимізації навчального процесу (Ю. Бабанський); психологічної теорії діяльності (П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв); дидактичних і методологічних досліджень єдності предметної та операційної складової навчально-пізнавальної діяльності (А. Вербицький, Л. Клінгберг).

Загалом, теорія навчальних завдань як відповідь психолого-педагогічної науки на актуальні міждисциплінарні дослідження (насамперед пов'язані з розробленням навчальних систем на базі комп'ютерів) у 70-х рр. минулого століття дала підставу деяким авторам виступити з пропозицією розроблення «проблемології» (В.Глушков, В. Брановицький та ін.) [6]. Цим терміном пропонувалося позначити спеціальну наукову дисципліну, що досліджує завдання (а також засоби, способи і процеси їх вирішення). Нині сформовано філософську проблемологію, основні завдання якої здійснення рефлексії над теоретичним феноменом «проблема», виявлення різних аспектів її розуміння, з'ясування проблематичності знання, його парадоксів і антиномій (суперечностей) [38]. В аспекті філософської проблемології особливе значення має дослідження соціальних проблем, причин і недоліків цивілізаційних криз, виявлення шляхів та засобів їх розв'язання. Отже,

йдеться про методологію дослідження проблем на філософському рівні, поза увагою залишають дидактичні аспекти навчальних завдань. Автор теорії навчальних завдань Г. Балл у 90-х рр. минулого століття пропонував розвивати загальну теорію завдань як гілку системології, досліджуючи їх як особливий вид систем [6].

Головне завдання у формуванні цієї системи – подолання суперечності між цілісністю культури та оволодіння її суб'єктом через множинність предметних галузей – наук. На жаль, у професійну підготовку аспірантів, здобувачів автоматично переноситься предметна структура навчального плану (властива загалом вищій освіті), небезпека якої в тому, що ціле буде замінено окремими частинами, у той час, як науково-педагогічний працівник має оволодіти не просто окремою сумою знань, а компетентно бачити цілісну картину світу. Для того, щоб забезпечити синтез, інтеграцію, поєднання частин знань, які отримують аспіранти, здобувачі, в єдине ціле, необхідно передбачити включення в програми підготовки курси систематизуючого характеру, розробити міжпредметні зв'язки, об'єднати навчальний матеріал навколо провідних, ключових ідей науки. Навчально-творчі завдання можуть слугувати сполучною ланкою всіх дисциплін. Водночас завдяки навчально-творчим завданням зміст підготовки максимально відповідає професійним завданням, діяльність аспірантів, здобувачів відбувається у контексті майбутньої науково-педагогічної діяльності.

Життєві знання та виробнича практика, різні галузі знань (психологія, дидактика, філософія), наукова та художня література по-різному трактують поняття «завдання». У педагогічній і методичній літературі останніх років зустрічається багато термінів, що позначають різні види і характеристики навчальних завдань: завдання, задача, навчальна задача, пізнавальне та творче завдання, технічне завдання, вправа, тест, проблемна, пізнавальна, навчальна ситуації, ситуаційні задачі та ін. Відсутність чіткого бачення

поняття призводить до того, що навчальний матеріал, який міститься в різних збірниках, не відповідає сутності професійних завдань. Відтак існуючий у практиці професійного навчання підхід до завдань не сприяє ефективності навчання, ускладнює роботу з активізації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів. У підготовці аспірантів і здобувачів означене ускладнюється ще й існуючою предметноцентричною системою навчання, яка формує набір розрізнених відомостей, а не системні знання, уміння та навички, які можна компетентнісно використовувати для вирішення професійних завдань.

Тепер у психолого-педагогічній літературі можна визначити різні наукові підходи до визначення навчальної задачі. Здебільшого ці підходи орієнтовані на діяльність вчителя та учня в ЗНЗ. Зокрема, Ю. Машбиць, виходячи з психологічного аналізу навчальної задачі, вважає за необхідне співвідносити її з цілями навчальної діяльності. На думку дослідника, терміном «навчальна задача» можуть позначатися три різні категорії задач: 1) цілі учіння; 2) задачі навчання, або «дидактичні задачі», які ставить перед собою педагог; 3) задачі, що ставляться учням для того, щоб їх розв'язання забезпечило досягнення цілей учіння [33].

На основі структурного та діяльнісного підходів В. Староста [54] визначає навчальну задачу як поєднання дидактичного цілепокладання педагога і цілепокладання у навчальному пізнанні учня. Такий підхід дає змогу системно досліджувати поняття «навчальна задача», яка перебуває у неперервному розвитку, оскільки: по-перше, створює умови для відкритості щодо кількості числа суб'єктів, що беруть участь у її розв'язанні; по-друге, змінюється характер контактів суб'єктів навчання (від репродуктивних до продуктивних для кожного суб'єкта навчальної діяльності), по-третє, підвищується мотивація навчання шляхом усвідомлення результатів виконання навчальної задачі; по-четверте, забезпечує диференціювання навчальних цілей.

Найголовніша характеристика навчальної задачі – це можливість реалізації диференційованих навчальних цілей, адже задача, за визначенням психолога О. Леонтьєва – «ціль, подана в певних умовах» [30, с. 249], тобто задача є одиницею навчально-пізнавальної діяльності. У сучасній дидактиці поняття «завдання» чітко не відокремлюється від поняття «задачі»: «завдання – те, що задається для виконання аналітико-вербальним, лабораторним чи практичним способами; окремі дослідницькі дії поетапного руху до мети наукового пошуку» [13, с. 249–250].

Словом, навчально-творче завдання як складна динамічна система є формою організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої створюється творча ситуація, прямо чи опосередковано ставиться мета, умови та вимоги до навчальної творчої діяльності, у процесі якої суб'єкти навчання активно оволодівають знаннями та навичками, розвивають свої творчі здібності [6; 7; 8; 33; 44; 45; 51].

Визначимо різницю між навчальним та навчально-творчим завданням. Навчальне завдання, як форма організації змісту навчального матеріалу, передбачає діяльність суб'єкта навчання після того, як сформульовано мету та умови завдання. Навчально-творче завдання передбачає діяльність суб'єкта навчання на двох етапах: формулювання проблеми та її розв'язання. Тому навчально-творче завдання включає правило, мету діяльності та вимоги до неї.

Для професійної підготовки аспірантів і здобувачів ціннісним є таксономія навчальних завдань. Дослідниця Д. Толлінгєрова була першим чеським автором, яка запропонувала за аналогію з класифікацією Блума таксономію навчальних завдань, розділених за оперативною структурою, тобто за операціями. Навчальні завдання за Д. Толлінгєровою розділено на п'ять категорій, які містять 27 типів навчальних завдань [56, с. 16–18].

1. Завдання, що вимагають мнемічного відтворення даних:

- 1.1 завдання із пізнання
- 1.2 завдання з відтворення окремих фактів, чисел, понять
- 1.3 завдання з відтворення дефініцій, норм, правил
- 1.4 завдання з відтворення великих текстів блоків, віршів, таблиць тощо.

2. Завдання, що вимагають простих розумових операцій з даними:

- 2.1 завдання з виявлення фактів (вимірювання, зважування, прості обчислення тощо)
- 2.2 завдання із перерахування й опису фактів (обчислення, перелік тощо)
- 2.3 завдання із перерахування й опису процесів і способів дій
- 2.4 завдання із розбору і структури (аналіз і синтез)
- 2.5 завдання із зіставлення і розрізнення (порівняння і поділ)
- 2.6 завдання із розподілу (категоризація і класифікація)
- 2.7 завдання з виявлення взаємин між фактами (причина, наслідок, мета, засіб, вплив, функція, корисність, інструмент, спосіб тощо)
- 2.8 завдання з абстракції, конкретизації та узагальнення
- 2.9 розв'язання нескладних прикладів (з невідомими величинами тощо)

3. Завдання, що вимагають складних розумових операцій з даними:

- 3.1 завдання з перенесення (трансляція, трансформація)
- 3.2 завдання з викладу (інтерпретація, роз'яснення змісту, значення, обґрунтування)
- 3.3 завдання з індукції
- 3.4 завдання з дедукції
- 3.5 завдання із доведення (аргументація) і перевірка (верифікація)
- 3.6 завдання з оцінки

4. Завдання, що вимагають повідомлення даних:

- 4.1 завдання з розробки оглядів, конспектів, змісту тощо

4.2 завдання з розробки звітів, трактатів, доповідей тощо

4.3 самостійні письмові роботи, креслення, проекти тощо

5. Завдання, що вимагають творчого мислення:

5.1 завдання з практичного застосування

5.2 вирішення проблемних завдань і ситуацій

5.3 постановка питань і формулювання завдань

5.4 завдання з виявлення на підставі власних спостережень (на сенсорній основі)

5.5 завдання з виявлення на підставі власних роздумів (на раціональній основі).

За іншим підходом [45; 46] навчальні та навчально-творчі завдання класифіковано на:

- задачі на виявлення протиріччя: проблемне бачення: навчальні задачі (задачі прихованого питання, задачі на конструювання ситуацій, задачі на виявлення уявних протиріч); навчально-творчі задачі (задачі-головоломки, задачі-проблеми, парадокси, антиномії, задачі на формулювання проблем);
- задачі з відсутністю повної інформації: навчально-творчі задачі; задачі на уточнення мети, умови, вимог та обмежень; з недостатньою вихідною інформацією, з надмірною інформацією, з вихідною інформацією, яка містить протиріччя; задачі, в яких практично відсутня вихідна інформація, а задається тільки мета діяльності;
- задачі на прогнозування: навчально-творчі задачі – задачі на прогресивні екстраполяції, на регресивні екстраполяції, на безпосереднє висування гіпотези, оригінальної ідеї;
- задачі на оптимізацію: навчальні задачі – задачі на вибір оптимального розв'язання; на оптимізацію процесу, функціонування об'єкту; задачі на оптимізацію витрат, засобів діяльності;

- задачі на рецензування: навчальні задачі – задачі на критичний аналіз прочитаного; на виявлення помилок; на перевірку результату; на оцінку процесу і результату діяльності;
- задачі на розроблення алгоритмічних та евристичних розпоряджень: навчальні задачі – задачі на розроблення алгоритму та його виконання; навчально-творчі задачі – задачі на виявлення найефективніших евристик; задачі на розроблення евристичних розпоряджень, правил;
- логічні задачі: навчальні задачі – задачі на опис явищ, процесів, на визначення понять, доведення; навчально-творчі задачі – аналітико-синтетичні, задачі на встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- задачі на складання протилежних задач: навчальні задачі – задачі на пошук засобу розв'язання, який є протилежним найбільш очевидному; задачі, які потребують пошуку засобу розв'язання від кінця до початку;
- дослідницькі задачі: навчально-творчі задачі – експериментальні задачі; задачі на моделювання, формалізацію, застосування математичних методів, на застосування принципів системності, доповнення, історизму тощо; графічні задачі;
- задачі на винахідливість: навчально-творчі задачі (задачі на пошук нового конструкторського вирішення; на винахід нових конструкцій нових засобів діяльності; нових речовин);
- задачі на управління: навчально-творчі задачі – задачі на розроблення мети, стратегії діяльності; на планування, організацію діяльності; на нормування часу діяльності; на оцінювання результатів;
- задачі на комунікативність: навчальні задачі – задачі на розподіл обов'язків у процесі колективної діяльності за зразком; задачі на спілкування; навчально-творчі задачі – задачі на розподіл обов'язків у процесі колективної творчої діяльності; задачі на пошук засобів співробітництва;

- задачі на розвиток фантазії та уявлення: навчально-творчі задачі – просторові задачі; задачі та завдання на опис явищ, їх наслідків і передумов;
- естетичні задачі: навчальні задачі – завдання на формування поглядів, смаків, естетичних критеріїв, оцінки поезії, музичних творів тощо; навчально-творчі завдання – написання віршів, пісень, музичних творів; малювання та ліплення по пам'яті або за образним сприйняттям.

Виважено сприймаємо означені підходи до класифікації навчально-творчих завдань й пропонуємо таксономію навчальних та навчально-творчих завдань для підготовки науково-педагогічних працівників як дидактичну систему завдань за двома параметрами: система навчальних завдань, спрямованих на розвиток дослідницької діяльності, та система, спрямована на повноцінне досягнення науково-дослідницьких результатів у практиці післядипломної педагогічної освіти.

За першою номінацією – «Групування навчальних завдань, спрямованих на розвиток дослідницької діяльності» – означається модель-структура із двох різновидів: репродуктивно-творчих і творчих завдань. Кожен із елементів моделі має своє теоретичне обґрунтування і практичну методику впровадження під час освоєння аспірантами і здобувачами програм науково-педагогічної підготовки.

Репродуктивно-творчі завдання (критичне читання наукового тексту, складання плану, тез до наукового твору чи окремої частини, авторське трактування наукового твору...) об'єднують в собі об'єктивне (правильне розуміння за різними вченими) та суб'єктивне сприйняття наукової інформації. Останнє полягає в умінні створити авторську концепцію на основі науково-педагогічного досвіду. Творчі завдання (аналіз теорій, концепцій, підходів, формулювання науково-педагогічних проблем,

евристичний пошук...) спрямовані на формування навичок розумових операцій та дій, перенесення знань, розвиток уваги, творчої уяви, здатності відкривати нові знання, тобто продуктивно мислити.

За другою номінацією – «Групування навчальних завдань, спрямованих на повноцінне досягнення науково-дослідницьких результатів у практиці післядипломної педагогічної освіти» – у моделі-структурі найвищою функцією навчальних завдань є усвідомлення ключових методологічних засад розуміння практики післядипломної педагогічної освіти, відображення загальних результатів наукового дослідження в реалізації андрагогічної моделі навчання, ролі власних наукових здобутків у розвитку основних ідей андрагогіки.

Пропонується система завдань, яка надасть можливість аспірантам і здобувачам впроваджувати науково-дослідницькі результати у практику післядипломної педагогічної освіти:

1. Завдання на розуміння змісту навчання дорослих.
2. Завдання на осмислення складових післядипломної педагогічної освіти.
3. Завдання, спрямовані на розуміння технологій навчання дорослих.
4. Завдання на визначення ролі власних дослідницьких результатів у модернізації післядипломної педагогічної освіти.

Приклади навчальних та початково-творчих завдань для підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти подано в додатку Е.

Отже, чи йдеться про те, що навчально-творчі завдання можуть допомогти якісно підготувати аспірантів і здобувачів? Мова йде про набагато більше: про те, як логічні, дослідницькі та епістемологічні завдання можуть змінити сутність такої підготовки, оскільки: по-перше, освоєння

дослідницької та викладацької діяльності здійснюється не просто шляхом передачі науково-педагогічним працівникам інформації, а у процесі організації пошуково-пізнавальної діяльності контекстного типу, де забезпечується єдність дослідницького, викладацького та рефлексивного компонентів; по-друге, основним механізмом, що дає змогу аспірантам і здобувачам освоїти види професійної діяльності виступає розв'язання навчально-творчих завдань, які можна класифікувати як одиницю професійної діяльності, через яку формується наукова позиція дослідника, його стратегія пошуку та розв'язання науково-педагогічних проблем.

10. Берко В. Ф. Логика вопросов в преподавании / В. Ф. Берко. – Минск : Изд-во Минск. ун-та, 1987. – 56 с.
11. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии / В. Беспалько. – М., 1989. – 240 с.
12. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. 2.
13. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. –264 с.
14. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н. В. Бордовская. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. — 511 с.
15. Борисова Н. В. Технологичность образовательного процесса как показатель его качества / Н.В.Борисова // Среднее профессиональное образование, 1998. – № 3. – С. 17 – 20.
16. Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. — СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.
17. Букина И. И. Диссеминация инновационного опыта в системе образования как ресурс развития учительского потенциала / И. И. Букина // Методист. – 2010. – №4. – С. 19–21.
18. Голубева О. Н. Проблема целостности в образовании / О. Н. Голубева, А. Д. Суханов // Философия образования. – М., 1996.
19. Дротянко Л. Г. Фундаментальне та прикладне знання як соціокультурна та праксеологічна проблема / Л. Г. Дротянко; Центр гуманітар. освіти НАН України; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – К.: Четверта хвиля, 1998. – С. 23.
20. Енциклопедія освіти / [головний редактор В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с., с. 516

21. Єгоренков А. Розробка елективних курсів з урахуванням особистісних пізнавальних потреб майбутніх медиків // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / А. Єгоренков. – 2003. – Випуск 1. – С. 79-88.
22. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский. — М.: Academia, 2005. — 206 с.
23. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования / Е. С. Заир-Бек. – СПб.:РГПУ им. А.И. Герцена, 1995. – 276 с.
24. Зязюн І.А. Технологізація освіти в контексті удосконалення професійного розвитку особистості. – У зб.: Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Частина 2. / І.А. Зязюн. – Харків: «ОВС», 2002. – С. 32 – 38.
25. Ильина Т. А. Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике / Т.А. Ильина// Советская педагогика. – 1971. – № 9. – С. 4 – 10.
26. Князева Е. Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и своё будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2007. – 232 с.
27. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с.
28. Кузнецова В. А. Теория и практика многоуровневого университетского педагогического образования / В. А. Кузнецова. – Ярославль, 1995. — 226 с.
29. Лебедев С. А. Методология науки: проблема индукции: монография / С. А. Лебедев. – М.: Альфа-М, 2013. – 192 с.
30. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т.1.– 392 с.

31. Лернер И. Внимание: технология обучения / И. Лернер // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С. 4 – 10.
32. Лук'янова Л. Б. Концептуальні положення освіти дорослих / Л. Б. Лук'янова. – Режим доступу: www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm
33. Машбиц Е. И. Психологический анализ учебной задачи / Е. И. Машбиц // Советская педагогика. – 1973. – № 2. – С. 58-65.
34. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда [та ін.]; Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011. – 304 с.
35. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін. ; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с.
36. Новиков А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков. Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2009 – 280 с.
37. Онушкин В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб.; Воронеж: ВИПКРО, 1995. – 232 с.
38. Пазенок В.С. Філософія: навч. посіб. – К.; Альма-матер, 2008. – 208 с.
39. Парсонс Т., Сторер Н. Научная дисциплина и дифференциация наук // Научная деятельность: структура и институты / Пер. с англ. Л.А. Седова, М.К. Петрова, А.П. Огурцова. – М.: Прогресс. – 1980. – 76 с.
40. Попов В. А., Коржуев А. В. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы

дополнительного педагогического образования / В. А. Попов, А. В. Коржув. – М.: Академический проект, 2004. – 432 с.

41. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: Монографія / За заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. – К.: «Педагогічна думка», 2011. – 260 с.

42. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование / В. Е. Радионов: учеб. пособие. – СПб. : СПбГТУ, 1996. – 140 с.

43. Ржевский В. В. Фундаментальное и прикладное в науке, их взаимосвязь и основные особенности / В. В Ржевский, В. М. Семенчев // Вопросы философии. – 1980. – № 8. – С. 107–117.

44. Сачков Ю. В. Фундаментальные науки как стратегический ресурс развития / Ю. В. Сачков // Вопросы философии. – 2007. – № 3. – С. 76 –89.

45. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

46. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

47. Сисоєва С. Освітні технології: методологічний аспект / Світлана Сисоєва // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – Київ – Ченстохова. – 2000. – 11. – С. 356 – 402.

48. Скаткин М. Н. Методология и теория обобщения передового педагогического опыта / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1997. – 157 с.

49. Скрипник М. І. Дослідження проблем професіоналізму науково-педагогічних працівників у андрагогіці / М. І. Скрипник // Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права; голов. ред. В. С. Пазенок. – К: КУТЕП, 2013. – Вип. 15. – С. 165–177. – (Серія: «філософські науки»).

50. Скрипник М. І. Праксеологічні аспекти підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / М. І. Скрипник // Освітній простір: глобальні та регіональні аспекти. – 2013. – № 11. – С. 18–26.
51. Скрипник М. Інтерактивні технології післядипломного навчання: довідник / М. І. Скрипник. – К., 2013. – 214 с.
52. Скрипник М. Науково-методичне забезпечення дослідно-експериментальної роботи педагогів у загальноосвітньому навчальному закладі / М. І. Скрипник // Заступник директора школи. – 2013. – №2. – С. 9 – 19.
53. Скрипник М. Розробляємо програму дослідно-експериментальної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі: крок за кроком / М. І. Скрипник // Заступник директора школи. – 2013. – № 1. – С. 9 – 19.
54. Староста В. І. Навчання школярів складати і розв'язувати завдання з хімії: теорія і практика : Монографія / В. І. Староста. – Ужгород : УжНУ-Гражда, 2006. – 327 с.
55. Теоретичні засади моніторингу якості вищої природничої та інженерної освіти. Монографія / Корсак К. В., Корсак Ю. К., Тарутіна З. Є., Похресник А. К., Козлакова Г. О. та ін. / Серія «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми». — К.: Педагогічна думка, 2012. — 208 с.
56. Толлингерова Д. Психология проектирования умственного развития детей : научное издание / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – М.; Прага : [б. и.], 1994.
57. Турецька Х. І. До проблеми діагностичних критеріїв особистісної ідентичності / Х.І. Турецька // Філософія, соціологія, психологія : зб. наук. праць. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпат. нац. ун.-ту ім. В. Стефаника, 2008. – Вип.13. – Ч.2. – С. 258–266.

58. Фрадкин Ф. Педагогическая технология в исторической перспективе / История педагогической технологии: Сб. научных трудов. / Ф. Фрадкин. – М., 1992. – С.15 – 30.
59. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 250 с.
60. Чернишова Є. Р. Стратегічний менеджмент в контексті розвитку кадрового потенціалу вищих навчальних закладів через реалізацію ідей філософії людиноцентризму / Є. Р. Чернишова. – Режим доступу: <http://umo.edu.ua/katalog/850-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-12-2013>
61. Чернишова Є. Р. Формування кадрового потенціалу навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти: науково-практичні основи : монографія / Є. Р. Чернишова ; Нац. акад. пед. наук України, Держ. вищ. навч. закл. Університет менеджменту освіти. – К. : Пед. думка, 2012. – 471 с.
62. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен / Н. О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С.8 – 16.
63. Bakhurst D. The Formation of Reason. Journal of Philosophy of Education Book Series. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011. – 186 p.
64. Continuity, consolidation and change // Towards a European era of vocational education and training. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. – VI. – 149 p. – Режим доступу : http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/528/3055_en.pdf

Додаток А

Елективна програма
«Методологія педагогічного дослідження та практичної
андрагогіки»
для підготовки науково-педагогічних працівників, аспірантів,
здобувачів у системі післядипломної педагогічної освіти

Пояснювальна записка

Актуальність розроблення цієї програми зумовлена декількома факторами:

- *соціокультурними* – пов’язана з методологією конструювання сучасних соціоекономічних, соціокультурних моделей підготовки науково-педагогічних працівників;
- *науковими* – присвячена методології наукового пізнання у педагогіці та андрагогіці, що закладає фундамент для розроблення теоретико-методичних засад розвитку післядипломної педагогічної освіти;
- *освітніми* – спрямовує практику підготовки науково-педагогічних працівників у напрямі освоєння ними технологічних аспектів наукової творчості як чинника формування методологічного мислення.

Методологія педагогічного дослідження та практичної андрагогіки є фундаментом для створення науково-педагогічним працівником як абстрактних систем узагальненого достовірного знання, в яких описуються і пояснюються досліджувані об’єкти педагогіки та андрагогіки, так і системи концептів, обґрунтованих у наукових ідеях. Такий контекст вивчення сучасної методології наукового пізнання педагогічних та андрагогічних об’єктів уможливорює обґрунтування еволюційних змін ідей, гіпотез, концепцій та аналіз одиничного (дослідження системи післядипломної педагогічної освіти), особливого (студіювання теорії та практики навчання

дорослих) і загального (вивчення тенденцій розвитку педагогічних парадигм, теорій, концепцій).

Метою вивчення курсу є розвиток у науково-педагогічних працівників системи методологічних знань, умінь і навичок здійснювати наукове дослідження; оволодіння основними закономірностями і принципами практичної андрагогіки.

Серед значущих *завдань* визначаємо такі:

- систематизація науково-педагогічними працівниками основних різновидів наукової методології в педагогіці та андрагогічних дослідженнях;
- вивчення розвитку парадигм, теорій та концепцій у педагогіці та андрагогіці;
- освоєння вимог до сучасних наукових досліджень у педагогіці та андрагогіці;
- формування умінь розробляти програму дослідження;
- оволодіння методологією практичної андрагогіки.

Практична значущість елективного курсу, адресованого науково-педагогічним працівникам системи післядипломної педагогічної освіти, – у діяльнісному розкритті методологічних аспектів організації педагогічного дослідження та обґрунтуванні праксеологічних аспектів професійної діяльності науково-педагогічного працівника як організатора навчання дорослих. Елективний курс складається із двох розділів, що охоплюють теоретичні аспекти наукової діяльності в педагогіці та праксеологічні засади навчання дорослих. Запропонований у програмі елективного курсу матеріал може бути освоєний у вигляді лекційного курсу та обов’язкових практичних занять, які рубрикуються в таких контекстах: тематичному та діяльнісно-рефлексивному. На *тематичному етапі* обговорюється смисловий контекст проблеми та описується предмет, як нормативна система знань, положень,

тверджень. На *діяльнісно-рефлексивному* науково-педагогічні працівники вчаться діалектично бачити й усвідомлювати труднощі професійної діяльності, здійснюють самоаналіз та самооцінку.

Під час розроблення програми були використанні авторські методологічні роботи, навчально-методичні матеріали та програми, посібники для системи післядипломної педагогічної освіти, методичні розробки й коментарі з методології педагогічного дослідження, практичної андрагогіки та ін.

Незважаючи на те, що у науково-методичній літературі представлено досить значну кількість програм підготовки аспірантів, магістрів до науково-експериментальної діяльності, для цих програм не характерне врахування всіх ознак сучасної професійної діяльності науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти. Розроблена елективна програма має помітну специфіку порівняно з програмами підготовки кадрів вищої кваліфікації із проблем методології пізнання.

По-перше, простежується специфіка професійної діяльності науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти. Розроблена програма репрезентує передусім методологію практичної андрагогіки.

По-друге, наявна виразна специфіка наукової термінології з педагогіки та андрагогіки. У програмі запропоновано чітку логічну композицію широко представлених варіантних мовних одиниць із методології пізнання, їх подання у педагогічному та андрагогічному дослідженнях.

По-третє, простежується прикладна спрямованість розробленої програми, яка містить не тільки дидактичні вправи, але й наукові тексти, які дібрано різноаспектно з метою ефективної організації пошукової та аналітичної діяльності.

По-четверте, наголошується на установленні діалогічного простору для дослідно-експериментальної роботи. Задля цього структуровано зміст програми у тематичному та діяльнісно-рефлексивному контекстах, розроблено теми для наукових студій. Така форма організації наукового пошуку надасть можливість краще охарактеризувати специфіку професійної діяльності андрагога.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

Назва розділів, тем	Всього	Лекції	Практичні заняття
РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІЧНА НАУКА ТА ЇЇ МЕТОДОЛОГІЯ			
Тема 1. Сутність і структура методології педагогічної науки	2	2	
Тема 2. Роль парадигм у процесі наукового пізнання педагогічних явищ і процесів. Педагогічні теорії і концепції	2		2
Тема 3. Програма педагогічного дослідження	4		4
Тема 4. Теорія методів педагогічного дослідження	4		4
РОЗДІЛ 11. МЕТОДОЛОГІЯ ПРАКТИЧНОЇ АНДРАГОГІКИ			
Тема 5. Андрагогіка як наука: історичні витоки та рівні усвідомлення	4		4
Тема 6. Категорія «дорослість» у практичній андрагогіці	4		4
Тема 7. Технології навчання дорослих	6		6
Тема 8. Особистість андрагога і технології наукової творчості	4		4

Разом:	30	2	28
--------	----	---	----

РОБОЧА ПРОГРАМА

ТЕМИ ТА ПЛАНИ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІЧНА НАУКА ТА ЇЇ МЕТОДОЛОГІЯ

Тема 1. Сутність і структура методології педагогічної науки

1. Наука як соціальний інститут. Структура педагогічної науки як системи.
2. Специфіка науково-дослідної діяльності в педагогіці.
3. Методологія педагогічної науки та її структура.
4. Основні різновиди наукової методології в педагогіці.
5. Закономірності та принципи педагогічного дослідження.

Питання для самоконтролю:

1. Сформулюйте основні підходи до розуміння сутності науки.
2. У чому специфіка науково-дослідної діяльності порівняно з іншими видами діяльності?
3. Що таке методологія науки, яке її призначення?
4. Охарактеризуйте основні різновиди наукової методології в педагогіці.
5. Які із наведених ознак характеризують наукову проблему?
 - ✓ Недостатні знання про об'єкт.
 - ✓ Вказівка можливого результату.
 - ✓ Вияв труднощів і протиріч у діяльності.
 - ✓ Мотиви самого дослідника, його спрямованість на пошук нового.
 - ✓ Визначення імовірного напрямку пошуку.
 - ✓ Фіксування протиріч і розвиток досліджуваної сфери.
 - ✓ Конкретне знання про незнання.

Основна рекомендована література: 6; 8; 12; 19; 20; 21; 23; 25; 26; 27; 28; 31; 47; 53.

ПЛАН ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІЧНА НАУКА ТА ЇЇ МЕТОДОЛОГІЯ

Тема 2. Роль парадигм у процесі наукового пізнання

педагогічних явищ і процесів. Педагогічні теорії і концепції

Тематичний етап

1. Введення терміну «парадигма» німецьким філософом позитивістом Г. Бергманом (1840 – 1904) для характеристики нормативної методології.
2. Парадигма як дисциплінарна матриця (за Томасом Куном (1922–1904)).
3. Класифікація наук за Томасом Куном (праця «Структура наукових революцій» (1962)).
4. Сучасне трактування парадигми (система основних наукових досягнень (теорій, методів), за зразком яких організовується дослідницька практика вчених у певній галузі знань (дисципліні) в певний історичний період).
5. Характеристика парадигмальних змін у сучасній педагогічній науці.
6. Співвідношення понять «наукова парадигма» та «педагогічна парадигма». Сутність педагогічної парадигми (основа, ідея, підхід до проектування освітніх систем, базова модель або стратегія освіти).
7. Класифікація парадигм в педагогічній науці (авторитарно-імперативна та гуманна (Ш. Амонашвілі); когнітивна та особистісна (Є. Ямбург); педагогічна парадигма традиції, науково-технократична та гуманітарна (І. Колеснікова); авторитарна, маніпуляційна та педагогічна парадигми (Г. Корнетов); ліберально-

раціоналістична, культуроцентрична та глобально-історична (Н. Розов); консервативно-просвітницька, ліберально-раціоналістична та гуманістично-феноменологічна (Х. Тхагансоєв); консервативна, культурознавча та культуротворча (А. Валицька); функціоналістична, гуманістична та езотерична (Б. Родіонов і А. Татур); природознавча, технократична, езотерична, гуманістична й поліфонічна (О. Прікот).

8. Мультипарадигмальність сучасної педагогічної науки. Проблеми релятивізму в сучасній педагогічній науці.

9. Проблеми мови в сучасній педагогічній парадигмі та проблеми концептуалізації.

10.Співвідношення між парадигмою та теорією і концепцією.

11.Педагогічна теорія як абстрактна система узагальненого достовірного знання, яка описує і пояснює певну сукупність педагогічних об'єктів.

12.Концепція (лат. *conceptio* — розуміння, система) як система концептів (наукових понять, виокремлених як значущих), обґрунтована у наукових ідеях (положеннях, постулатах, законах, гіпотезах).

13.Відмінність педагогічної теорії від ідей, гіпотез, концепцій.

14.Структура педагогічної теорії: синтезуючий принцип (принципи), понятійний апарат, закони.

15.Вимоги до педагогічної теорії.

16.Проблеми педагогічної теорії: формування та становлення; закріплення та поширення; перевірки, верифікації і фальсифікації; впливу на практику.

17.Функції педагогічної теорії: пояснювальна, інформаційна, системоутворювальна і прогностична.

18.Різновиди теорії в педагогіці: логіко-математичні, змістовні, феноменологічні, нефеноменологічні, динамічні, стохастичні.

Діяльнісно-рефлексивний етап

1. Найдіть співвідношення між поняттям «наукова парадигма» та його змістом:

1. Об'єктивістська парадигма	a) об'єктивна система істинного знання, яке не залежить від волі і бажань людей
2. Біхевіористська парадигма	b) описує процес наукової творчості, роль психологічних чинників та інтуїції у формуванні наукового знання
3. Символічна парадигма	c) наука виступає як складна система понять і символів, що розвивається відповідно до своїх закономірностей
4. Практична, або прагматична парадигма	d) сучасна наука виступає як сфера діяльності, що підлягає вирішенню практичних завдань, які виникають у різних сферах життя суспільства
5. Інституційна парадигма	e) наука являє собою сукупність інститутів, що виробляють, поширюють та реалізують на практиці знання
6. Діяльнісна парадигма	f) науку належить розглядати як діяльну систему, складну сукупність різновидів діяльності зі створення та використання знання
7. Саєнтистсько-наукометрична парадигма	g) наука розглядається як самодостатня сфера людської діяльності, яка має внутрішні закономірності розвитку
8. Системна парадигма	h) наука бачиться у вигляді складної інформаційно-діяльної системи, яка потребує системної регуляції
9. Інструментальна	i) наука виступає як певний набір методів,

парадигма	прийомів, алгоритмів, тобто інструментів пізнавальної діяльності
10. Інноваційна парадигма	й) наука виступає як найважливіший механізм реалізації, оновлення всіх сфер суспільства
11. Постмодерністська парадигма	к) формується на основних постулатах філософії постмодернізму, яка заперечує закладений у європейській методологічній традиції Рене Декартом, Бенедиктом Спінозою, Еммануїлом Кантом, Георгом Гегелем, Карлом Марксом традиції модернізму, базується на визнанні різноманіття, плюралізму істини, використання прийомів дискурсу і реконструкції об'єктів

2. Найдіть співвідношення між назвою функції теорії та її характеристикою:

<i>Функція теорії</i>	<i>Характеристика</i>
1. Описова	а) дає опис певної сукупності фактів
2. Інформативна	б) дає потрібну інформацію про суть відображення теорією об'єктів
3. Системоутворювальна	в) упорядковує певну сукупність фактів, являє собою системне бачення об'єктів
4. Пояснювальна	г) пояснює об'єкти і факти, виділяючи закономірності, причинно-наслідкові зв'язки, кореляційну залежність
5. Прогностична	д) дає змогу на підставі закономірностей передбачати майбутній стан об'єктів

6. Методологічна	є) виступає як метод здобування нового знання
7. Практична	є) засіб практичної зміни дійсності, побудови технології

3. Проаналізуйте поняття «наукова парадигма» та «педагогічна парадигма» у різних дослідженнях. Що в них спільне і відмінне?

4. Порівняйте поняття «наукова парадигма» і «синтагма». Що розуміють під «синтагматичною революцією»?

5. Охарактеризуйте основні педагогічні парадигми? Які парадигми найістотніше відповідають постановці та розв'язанню проблем в сучасній освіті. Обґрунтуйте свою позицію.

6. На прикладі педагогічного дослідження проілюструйте особливості мультипарадигмальності в сучасній педагогічній науці.

7. Як співвідносяться між собою парадигма, теорія і концепція?

8. Визначте поняття «педагогічна теорія», «концепція», «ідея», «гіпотеза».

9. Порівняйте дві концепції, виходячи із домінуючих в їх текстах понять:

✓ Перша концепція: людина, особистість, індивідуальність, особистісний розвиток.

✓ Друга концепція: людський фактор; людські ресурси, людський капітал.

10. Розкрийте структуру педагогічної теорії та її функції.

11. Охарактеризуйте різновиди теорії в педагогіці.

Основна рекомендована література: 6; 7; 8; 12; 19; 21; 23; 25; 26; 27; 28; 31; 47; 52.

Тема 3. Програма педагогічного дослідження

Тематичний етап

1. Методологія педагогічного дослідження як вчення про принципи, побудову, форми та способи діяльності в педагогічних дослідженнях. Регулятивна та нормативна функції методології.

2. Розділи програми дослідження: методологічний (включає обґрунтування актуальності теми, формулювання проблеми, визначення об'єкта і предмета, мети і завдань дослідження, формулювання основних понять (категоріального апарату), попередній системний аналіз об'єкта дослідження та формулювання робочої гіпотези); процедурний (розкриває стратегічний план дослідження, а також план та основні процедури відбору й аналізу первинних даних).

3. Технологія роботи над методологічним розділом програми дослідження:

a) обґрунтування актуальності як характеристики міри розбіжності між попитом на наукові ідеї та практичними рекомендаціями і пропозиціями, які може надати наука і практика нині;

b) формулювання проблеми дослідження на основі обґрунтування протиріччя між існуючим та бажаним;

c) обґрунтування об'єкта дослідження (того, на що спрямований процес пізнання): педагогічний процес; сфера педагогічної дійсності; будь-які педагогічні відносини, які містять у собі суперечність.

d) визначення предмета дослідження як конкретної частини об'єкта, що детально вивчатиметься процесі дослідження;

e) обґрунтування мети дослідження (уявлення про результати);

f) визначення завдань дослідження як конкретизація мети, своєрідний алгоритм, система запланованих (очікуваних) дій для розв'язання мети (досягнення результату);

g) обґрунтування гіпотези (передбачення про причини, що викликають будь-який наслідок, про суттєві зв'язки між явищами, про сутність явища).

4. Технологія роботи над процедурним розділом програми:

a) розроблення стратегічного плану дослідження;

b) розроблення плану та основних процедур відбору й аналізу первинних даних.

Діяльнісно-рефлексивний етап

1. Як співвідносяться регулятивна та нормативна функції методології?

2. Наскільки алгоритмізується процес творчого пошуку? Чи можливо запропонувати алгоритм творчості, технологію відкриття?

3. Вкажіть відмінності наукового факту від явища і події, що спостерігаються в дійсності або зафіксовані в різних джерелах?

4. На прикладі власного дослідження розкрийте сутність розділів програми дослідження.

5. Вкажіть вимоги до формулювання мети та завдань дослідження.

6. Розкрийте особливості формулювання гіпотези.

Основна рекомендована література: 3; 6; 8; 52.

Тема 4. Теорія методів педагогічного дослідження

Тематичний етап

1. Поняття методу дослідження. Класифікація методів педагогічного дослідження.

2. Обґрунтування методів дослідження у педагогіці:

a) загальнологічні методи пізнання (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, індукція, дедукція, аналогія, моделювання);

b) методи емпіричного дослідження (спостереження, опис, вимірювання, експеримент);

с) методи теоретичного дослідження: мисленнєвий експеримент, ідеалізація, аксіоматичний метод, гіпотетико-дедуктивний метод, сходження від абстрактного до конкретного.

3. Системний аналіз та системний підхід у педагогіці.
4. Синергетичний аналіз.

Діяльнісно-рефлексивний етап

1. Визначте поняття «метод педагогічного дослідження» та обґрунтуйте вимоги до нього.
2. Розкрийте класифікацію методів дослідження у педагогіці.
3. Чим різняться методи емпіричного і теоретичного рівнів дослідження?
4. Чи будь-яку схему, таблицю, рисунок можна назвати моделлю? У чому сутність моделювання? Які функції виконує модель?
5. У чому переваги, які обмеження та труднощі у використанні методу моделювання?
6. Охарактеризуйте аналіз і синтез як метод наукового пізнання. На прикладі власного дослідження продемонструйте ці методи.
5. Розкрийте зміст системного та синергетичного аналізу в педагогіці.

Основна рекомендована література: 3; 6; 8; 52.

РОЗДІЛ 11. МЕТОДОЛОГІЯ ПРАКТИЧНОЇ АНДРАГОГІКИ

Тема 5. Андрагогіка як наука: історичні витоки та рівні усвідомлення

Тематичний етап

1. Синергія історії андрагогіки з іншими історіями педагогік. Взаємодія історії андрагогіки із різними видами соціогуманітарної діяльності: філософською, психологічною, педагогічною, культурологічною, соціологічною.

2. Історія андрагогіки як окремий вид-потік гуманітарного знання. Предмет та завдання історії андрагогіки.

3. Термін та поняття «андрагогіка». Соціально-економічні, культурологічні, сцієнтистські, едукологічні чинники, що зумовили виникнення андрагогіки як науки. Основні ідеї засновників андрагогіки (М. Ноулза, Р. Сміта, Д. Савічевича, П. Джарвіса та ін.).

4. Генезис історії андрагогіки (за А. Марон, С. Вершловським, С. Змійовим, С. Прийми, М. Скрипник).

5. Історична біографістика в андрагогічних розвідках.

6. Андрагогіка в системі педагогічних наук. Андрагогіка як наукове знання, соціальна практика, навчальна дисципліна. Рівні усвідомлення андрагогіки як науки.

7. Педагогічна та андрагогічна моделі навчання.

Діяльнісно-рефлексивний етап

1. Розкрийте генезис історії андрагогіки.

2. Порівняйте визначення поняття «андрагогіка» в дослідженнях різних вчених.

3. Розкрийте рівні усвідомлення андрагогіки як науки.

4. Н. Ничкало в роботі «Андрагогіка в системі педагогічних наук» наводить систематизацію педагогічних наук польського вченого З. Вятровського: «І. Фундаментальні педагогічні дисципліни – педагогіка загальна; історія освіти і виховання та педагогічних доктрин; теорія виховання; дидактика (і технологія навчання). II. Основні педагогічні дисципліни, зумовлені лінією розвитку людини – педагогіка сім'ї; педагогіка дошкільна і молодшого шкільного віку; педагогіка шкільна (в тому числі загальноосвітньої і професійної школи); педагогіка вищої школи; педагогіка дорослих (андрагогіка); педагогіка спеціальна (ревалідаційна, ресоціалізаційна, реабілітаційна та ін.); теорія подальшого навчання; теорія

попереднього навчання (навчання перманентне); педагогіка людей третього віку (педагогічна геронтологія). III. Педагогічні дисципліни, що відповідають головним напрямам діяльності людини – педагогіка соціальна; педагогіка культури; педагогіка праці; педагогіка здоров'я; теорія загальнотехнічного виховання; теорія військового виховання; педагогіка вільного часу і рекреації. IV. Допоміжні та пограничні дисципліни – педагогіка порівняльна; педевтологія; освітня політика; економіка освіти; організація освіти і виховання; філософія виховання; психологія виховання; соціологія виховання; біологія виховання; освітня інформатика і кібернетика».

Порівняйте запропоновану систематизацію педагогічних наук з традиційною.

5. Визначте джерело тем і проблематики сукупності проблем для дослідницького пошуку в андрагогіці. Чим визначається актуальність і перспективність теми?

6. Чи можуть мати практичну значущість результати історико-андрагогічного дослідження?

7. Підготуйте наукове повідомлення «Історична біографістика в андрагогічних розвідках».

Основна рекомендована література: 1; 2; 3; 4; 5; 11; 15; 16; 33; 37; 54.

Тема 6. Категорія «дорослість» у практичній андрагогіці

Тематичний етап

1. Вікова періодизація життя людини як класифікація за часовими відрізками людського життя. Поняття «вік окремої людини» як часова характеристика онтогенетичного розвитку людини.

2. Поняття «час життя» як тривалість або простір життя. Лінійний час; циклічний та топологічний режим часу.

3. Поняття «життєвий шлях» як історія розвитку людини у взаємозв'язку біологічного, історичного та психічного проходження (переживання) часу.

4. Дорослість як період, що характеризується специфічними закономірностями розвитку психофізіологічних функцій. Визначальні фактори розвитку інтелекту дорослого.

5. Життя як творчість. Життєві стратегії особистості дорослого. Акмеологія про «вершинні» досягнення на життєвому шляху. Історичні умови і тенденції розвитку освіти дорослих у різних соціокультурних контекстах.

6. Онтологічні, гносеологічні, аксіологічні, праксеологічні характеристики та проблеми освіти дорослих. Проектування освітнього процесу в системі освіти дорослих як сумісної діяльності суб'єктів навчання та учіння. Мотиваційні основи навчально-пізнавальної діяльності дорослих.

Діяльнісно-рефлексивний етап

1. Розкрийте зміст понять «вік окремої людини», «час життя», «життєвий шлях».

2. Порівняйте підходи різних вчених до вікової періодизація життя людини.

3. На основі досліджень школи Б. Ананьєва обґрунтуйте специфічні закономірності розвитку психофізіологічних функцій дорослого.

4. Розкрийте поняття «інтелект дорослого» та обґрунтуйте визначальні фактори його розвитку.

5. Розкрийте акмеологічні підходи до вивчення життя як творчості та життєвих стратегій особистості дорослого.

6. Обґрунтуйте онтологічні, гносеологічні, аксіологічні, праксеологічні характеристики освіти дорослих.

7. Підготуйте рецензію на одну із праць Б. Ананьєва (*Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968; Ананьев Б. Г., Степанова Е. И. (ред.). Развитие психофизиологических функций взрослых людей. – М., 1972; Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. – М., 1972; Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977).*

Основна рекомендована література: 5; 9; 13;14; 24; 30; 35; 36.

Тема 7. Технології навчання дорослих

Тематичний етап

1. Поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання».
2. Проектування технологій навчання дорослих у різних моделях навчання:
 - а) ресурсно-технологічній, мета якої – розвиток технологічного стилю мислення;
 - б) прогресивно-продуктивній – зорієнтована на розвиток аналітичного мислення;
 - с) науково-креативній – спрямована на розвиток аналітико-технологічного стилю мислення.
3. Основні андрагогічні принципи навчання. Планування процесу навчання дорослого. Визначення цілей, стратегії навчання. Розроблення навчальних та навчально-творчих завдань.
4. Проектування змісту навчання. Джерела формування змісту навчання.
5. Визначення критеріїв, форм, методів і процедур оцінювання досягнень у процесі навчання. Діагностика зміни особистісних якостей і мотиваційно-ціннісних установок дорослого.

6. Технології самостійного навчання дорослого. Можливості та умови учіння на різних вікових етапах. Види учіння. Поняття «технології учіння», «уміння навчатися».

7. Теоретичні основи і практичні уміння щодо визначення дорослими освітніх потреб, цілей, основного змісту, стратегії навчання, відбору моделі навчання.

8. Характеристика інтерактивних технологій навчання дорослих.

Діяльнісно-рефлексивний етап

1. Порівняйте підходи різних учених до визначення понять «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання».

2. Розкрийте особливості відбору технологій навчання дорослих у різних моделях навчання.

3. Порівняйте основні андрагогічні принципи навчання з педагогічними принципами навчання.

4. У чому відмінність навчальних завдань від навчально-творчих. Наведіть приклади різних типів навчальних та навчально-творчих завдань.

5. Обґрунтуйте закономірності та принципи проектування змісту навчання дорослих. Визначте джерела його формування.

6. Розкрийте зміст поняття «інтерактивні технології навчання дорослих». Змодельуйте заняття для системи післядипломної педагогічної освіти з використання інтерактивних технологій.

Основна рекомендована література: 17; 36; 39; 40; 41; 42; 43; 46; 49; 57.

Тема 8. Особистість андрагога і технології наукової творчості

Тематичний етап

1. Вимоги до андрагога. Відмінність діяльності педагога від андрагога.

2. Характеристика особистості андрагога; структура професійної діяльності андрагога: аналітична, дослідницька, проектувальна (конструктивна), організаційна, комунікативна.

3. Наукова спільнота та її роль у розвитку андрагогічних знань.

4. Навички наукової діяльності андрагога.

5. Специфіка дослідницької та аналітичної діяльності андрагога.

6. Етос науки. Цінності вченого-андрагога.

7. Наукове мислення.

8. Технології наукової творчості. Технології швидкісного читання.

Технології запам'ятовування інформації.

9. Організація простору наукової комунікації в андрагогії.

Діяльнісно-рефлексивний етап

1. Які вимоги до андрагога?

2. Розкрийте сутність аналітичної, дослідницької, проектувальної, організаційної, комунікативної діяльності андрагога.

3. Охарактеризуйте технології наукової творчості.

4. Дослідіть, які існують наукові школи з проблем андрагогіки. У чому їх різниця?

5. Охарактеризуйте види та методи аналітичної діяльності.

6. Дослідники часто відчують труднощі, пов'язані з визначенням різниці між науковою новизною та теоретичною значущістю. Як ви розрізняєте новизну і теоретичну значущість підходів, результатів, рекомендацій?

7. Розробіть рекомендації ученому-читачеві та правила ефективного запам'ятовування.

8. Підготуйте тези: «Тенденції розвитку андрагогіки».

Основна рекомендована література: 1; 18; 30; 32; 50; 54.

ТЕМИ НАУКОВИХ СТУДІЙ

1. Зміни у структурі особистості вченого-андрагога у зв'язку з постіндустріалізацією суспільства.
2. Наукові школи андрагогіки: вітчизняний і зарубіжний досвід.
3. Віртуальні наукові спільноти з андрагогіки.
4. Технології наукової творчості та їх розвиток.
5. Анатомія відкриттів у педагогіці та андрагогіці.
6. Долі педагогічних та андрагогічних ідей.
7. Верифікація і фальсифікація наукового знання в педагогіці та андрагогіці.
8. Вплив постмодерну на сучасну педагогіку й андрагогіку.
9. Основні тенденції розвитку методології.
10. Математика в педагогічних науках: специфіка і можливість.
11. Діалектика в педагогічних дослідженнях.
12. Конкуренція кількісних і якісних методів у сучасній педагогічній науці.
13. Методологічний потенціал синергетики для педагогічної науки.
14. Розвиток наукової комунікації в умовах глобалізації.
15. Атестація науково-педагогічних кадрів та Болонський процес.
16. Презентаційні технології.
17. Шляхи етизації сучасної педагогічної науки.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Познайомтеся із працею з проблем історії андрагогіки, наведених у списку літератури:
 - а) складіть розгорнуту рецензію цієї роботи;
 - б) окресліть ті ідеї статті, які залишаються дотепер актуальними.
2. Розробіть аксіоматичну матрицю андрагога.
3. На прикладі власного дослідження розкрийте особливості двох способів оформлення наукової новизни: опис новизни та виклад її змісту.

4. Визначте логічні помилки у формулюванні протиріч:

а) «існує необхідність у застосуванні елементів комп'ютерної технології в середній школі, однак відсутня науково обґрунтована методика навчання з застосуванням комп'ютерів»;

б) «протиріччя між нагальною необхідністю подолання ізольованості змісту основ наук і ...відсутністю наукового обґрунтованого підходу до інтеграції змісту навчальних предметів»;

с) «суперечність між об'єктивною соціальною потребою в необхідності формування в майбутніх учителів педагогічної майстерності і недостатнім опрацюванням даної проблеми».

5. Підготуйте кластер з проблем:

а) структура наукового експерименту;

б) побудова методологічного розділу програми експерименту;

с) побудова методики експерименту.

6. З проблеми власного дослідження розробіть для опитування основні та неосновні (контактні; буферні; контрольні; заохочувальні; провокуючі; запитання, що знімають напругу; запитання-фільтри) запитання.

7. З проблеми андрагогіки розробіть тестові завдання для науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти.

8. Поясніть зміст «Бритва Оккама». На прикладі аналізу дисертаційного дослідження з андрагогіки продемонструйте «Бритву Оккама».

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРА

1. Андрагогика постдипломного педагогического образования : науч.-метод. пособие / под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. – СПб: СПбАППО, 2007. – 196 с.

2. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века: учеб. пособие / Р.А. Исламшин, В.Ф. Габдулхаков. Москва – Воронеж:– МОДЭК, 2005. – 286 с.
3. Андреев Б. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4 т. / Б.Андреев, Т.Бочкарева, В.Зубков та ін. — СПб. : ИОВ РАО, 2000. — Т. 1. — 233 с.
4. Архипова С.П. Основы андрагогіки: навч. посіб. / С.П. Архипова. – Черкаси, 2002. – 150 с.
5. Болтівець С. Український андрагогічний словник / С. Болтівець // Освіта і управління. – 1999. – № 4. – С.129 – 138.
6. Булатов М. А. Логические категории и понятия / М. А. Булатов. – К. : Наук. думка, 1981. – 163 с.
7. Булгакова Н. Б. Використання в педагогічній системі принципів розвитку природних систем / Н. Б. Булгакова // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 72–79.
8. Бургин М. С. Введение в современную точную методологию науки / М. С. Бургин, В. И. Кузнецов. – М. : Аспект-Пресс, 1994. – 304 с.
9. Буренко В. М. Як навчити дорослих? : удосконалення професійної підготовки вчителів на курсах підвищення кваліфікації на андрагогічних засадах / В. М. Буренко // Гуманітарні науки. – 2009. – №2. – С. 67–79.
10. Василькова Т.А. Андрагогика: учеб.-метод. пособие / Т.А. Василькова. – М.: ВНПЦ профориентации, 2002. – 136 с.
11. Вершловский С.Г. Становление андрагогика как науки / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2012. – №5. – С.35– 44.
12. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенства, 1998. – 608 с.

13. Городова Н. Андрагогіка, або Еліксир професіоналізму... : Модель особистісно орієнтованої технології підготовки пед. кадрів до творчої діяльності / Н. Городова, О. Кучерявий // Управління освітою. – 2002. – №17.
14. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с. – (Серия «Высшее профессиональное образование: Педагогика»).
15. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.
16. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И.Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
17. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/С. И. Змеев. – М.: Академия, 2002.
18. Иванищева Н. А. Андрагогические концепции в цикле гуманитарных дисциплин высшей школы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2011. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/andragogicheskie-kontseptsii-v-tsikle-gumanitarnyh-distiplin-vysshey-shkoly>
19. Ильенков Э. В. Диалектическая логика / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1984. – 320 с.
20. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л. : Изд. Ленинград. ун-та, 1991. – 384 с.
21. Кант И. О педагогике / И. Кант; пер. с нем. С. Любомудрова. – М. : Тип. Э. Лисснера и Ю. Романа, 1896. – Вып. 7. – 96 с. – (Педагогическая б-ка).

22. Карпов А. О. Принципы научного образования / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2004. – № 11. – С. 89–101.
23. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. науч. ред. О. И. Шкаратана. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
24. Колесникова И.А. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
25. Копнин П. В. Гносеологические и логические основы науки / П. В Копнин. – М.: Прогресс, 1982. – 368 с.
26. Копнин П. В. Диалектика как логика и теория познания / П. В. Копнин. – М. : Наука, 1973. – 140 с.
27. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шлях модернізації: факти, розділи, перспективи / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 215 с.
28. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта, Соціум / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.
29. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.І. Кузьмінський. – К., 2003. – 42 с.
30. Кукуев А.И. Андрагогическая подготовка преподавателя мегавуза:содержательный аспект: учеб.-метод. пособие // Режим доступа: rspu.edu.ru/rspu/structure/university_departments/.../Kukuev_metod.pdf
31. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. Нормальная наука и опасности, связанные с ней / Карл Поппер. Ответ на критику / Имре Лакатос ; [пер. с англ. : И. З. Налетов и др.]. - М. : АСТ, 2002. – С. 9 – 268.

32. Маралова Е.А. Педагог в постдипломном образовании: праксеологический поход к профессиональному и личностному развитию / Е.А.Маралова//Наука и школа. – 2006. – № 3. – С. 5–7.

33. Марон А.Е. Развитие андрагогики как области профессионально-педагогического знания и социальной практики : [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.raop.ru/content/otdelenie_professionalnogo_obrazovaniya, 2009

34. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н.Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2001. — Вип. 1. — С. 9–12.

35. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / М.Ш. Ноулз. – М., 1980.

36. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики : [Моногр. сер.В 4 т.]. – СПб. : ИОВ РАО, 2000 – Т. 1 : Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых, кн.1: История развития образования взрослых в России / Е.П. Тонконогая, Ф.Н. Литке, Б.И. Любимов, М.Д. Махлин ; Ин-т образования взрослых, Рос. акад. образования. – 2000. – 151 с. кн. 2: Политика в области образования взрослых / Авт. кол.: Н.Г. Виноградова, Е.В. Кузьмич, Н.П. Литвинова и др ; Ин-т образования взрослых, Рос. акад. образования. – 2001. – 123 с. кн. 3: Законодательство в области образования взрослых / Кол. авт.: Е.И. Огарев, М.Д. Махлин, К.А. Пшенко, Е.Н. Елизарова; Ин-т образования взрослых, Рос. акад. образования. – 2000. – 132 с. кн.4: Экономика в области образования взрослых / Кол. авт.: В.И. Андреев, Т.Н. Бочкарева, В.А. Зубков и др ; Ин-т образования взрослых, Рос. акад. образования. – 2001. – 223 с. Т.3 : Психологические основы образования взрослых, кн.2: Психологические и нейропсихологические основы обучения взрослых / В.Д. Еремеева, А.И. Канатов ; Ин-т образования взрослых, Рос. акад. образования. – 2000. – 111 с.

Т.4 : Технологии обучения взрослых в различных образовательных системах, кн.2: Проектирование новых институционных форм образования педагогов / Л.А. Выговский, М.Б. Есаулова, Л.Н. Лесохина и др ; Ин-т образования взрослых, Рос. акад. образования. – 2000. – 199 с.

37. Олесницкий М. Полный курс педагогики: руководство для занимающихся воспитанием и обучением. Вып. 1: Теория воспитания / М. Олесницкий. – 2-е изд. – К., 1885. – 341 с.

38. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев; Рос. акад. образования, Ин-т образования взрослых. – СПб:Воронеж : Б.и., 1995. – 231 с.

39. Основы андрагогики / под ред. И. А. Колесниковой. – М.: АCADEMA, 2007.

40. Основы андрагогики: терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / сост. В.В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с.

41. Подобед В. И. Системное управление образованием взрослых : автореф. дис. на соискание учен. степ. д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.И. Подобед; Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования. – Ярославль, 2000. – 38 с.

42. Полякова М.В. Особенности образования взрослых : [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unoc.urora.ru/konf/2005/obrazov/27>

43. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування післядипломної освіти педагогів в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н. Г. Протасова. – К., 1999. – 33 с.

44. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.

45. Пуцов В. Теоретичні основи розвитку післядипломної освіти як невід'ємної складової неперервної освіти / В.Пуцов // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – №2. – С.7–11.
46. Рабочая книга андрагога / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб., 2000. – 145 с.
47. Садовский В. Основания общей теории систем: логико-методологический анализ / В. Садовский. – М. : Наука, 1971. – 150 с.
48. Салімов Р. М. Погодження термінології в галузі післядипломної освіти як необхідний етап інтеграції до європейської системи освіти [Електронний ресурс] / Р. М. Салімов, О. М. Савінов. – Режим доступу : <http://ipn.nau.edu.ua/content/view/199/94/lang,ua/>
49. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ЕКМО, 2011. – 324 с.
50. Скрипник М. І. Дослідження проблем професіоналізму науково-педагогічних працівників у андрагогії / М. І. Скрипник // Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія: філософські науки / Гол. ред.. В.С.Пазенок. – К: КУТЕП, 2013. – Випуск 15. – 305 с. – С. 165 – 177.
51. Сорочан Т. Професійна діяльність андрагогів : сучасний погляд / Т. Сорочан // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – №4. – С. 27–32.
52. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: Підручник для науковця / Ю. П. Сурмін. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. – 302 с.
53. Тоффлер Е. Нова парадигма влади. Знання, багатство, сила / Е. Тоффлер. – Х., 2003. – 89 с.

54. Юнацкевич Р.И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи: монография / Р.И. Юнацкевич. - СПб.: ИОВ ПАНИ, 2009 – 90 с.

55. Continuity, consolidation and change // Towards a European era of vocational education and training. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. – VI. – 149 p. – Режим доступа : http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/528/3055_en.pdf

56. Continuity, consolidation and change // Towards a European era of vocational education and training. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. – VI. – 149 p. – Режим доступа : http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/528/3055_en.pdf

57. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education From Pedagogy to Andragogy [Text] / M. S. Knowles. – Chicago, 1980. – 273 p.

58. Knowles, M.S., Holton, E.E., Swanson, R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 6th edition. London, New York: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.

Додаток Б

**Анотація технологій навчання у процесі підготовки
науково-педагогічних працівників**

Аналіз конкретних ситуацій (від *англ.* case method, case-study) (метод конкретних ситуацій, кейс-метод, кейс-стаді, метод ситуаційного аналізу) – метод навчання, який використовує опис реальних професійних, економічних, соціальних ситуацій.

І с т о р і я м е т о д у. Уперше його було використано у навчальному процесі в школі права Гарвардського університету у 1870 р. Застосування цього методу в Гарвардській школі бізнесу почалося у 1920 р. Перші збірники кейсів було опубліковано у 1925 р. у звітах Гарвардського університету. Нині співіснують дві класичні школи case-study: Гарвардська (американська) і Манчестерська (європейська). Закордонні учені-дослідники теоретичних та практичних питань використання case-study – Е. Монтер, М. Лідер, Дж. Ерскін, М. Норф. Вітчизняні дослідники – спеціалісти українського Центру інновацій та розвитку Ю. Сурмін, А. Сидоренко, В. Лобода, А.Фурда. Під редакцією Ю. Сурміна у 2002 р. було видано фундаментальну працю «Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода».

С п е ц и ф і ч н і о з н а к и м е т о д у: наявність моделі соціально-економічної системи, стан якої розглядається в деякий дискретний момент часу; колективне вироблення рішень; альтернативність розв'язків; єдина мета у виробленні рішень; наявність системи групового оцінювання діяльності; наявність керованого емоційного напруження тих, хто навчається.

О с н о в н і п о н я т т я кейс-методу: ситуація; аналіз; аналіз ситуації. Ситуації властиві: плинність процесу; наявність деякої суперечності, яка має бути вирішена; неоднозначність подальшого розгортання; варіативність; існування ситуації та її негайне вирішення принципово важливе для діяльності людей, оскільки продовження суперечності може призвести до

незворотних втрат; ситуація припускає можливість втручання людини, яка має на меті зміну небажаного стану на бажаний.

Аналіз розглядають у двох контекстах: як уявне розчленування об'єкта на елементи, на противагу синтезу; як наукове дослідження. Завдання, які доводиться вирішувати в процесі аналізу ситуації: здійснення проблемної структуризації (виділення комплексу проблем ситуації, їх типології, характеристик, наслідків, шляхів вирішення (проблемний аналіз); визначення характеристик, структури ситуації, її функцій, взаємодії з навколишнім і внутрішнім середовищами (системний аналіз); встановлення причин, які призвели до виникнення цієї ситуації, і наслідків її розгортання (причинно-наслідковий аналіз); діагностика змісту діяльності в ситуації, її моделювання й оптимізації (праксеологічний аналіз); побудова системи оцінок ситуації, її складових, умов, наслідків, дійових осіб (аксіологічний аналіз); підготовка прогнозів щодо ймовірного, потенційного і бажаного майбутнього (прогностичний аналіз); вироблення рекомендацій щодо поведінки дійових осіб ситуації (рекомендаційний аналіз); розроблення програм діяльності в цій ситуації (програмно-цільовий аналіз). Методи аналізу подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Методи аналізу та їх характеристика

Назва методу	Характеристика методу
Метод декомпозиції	Розчленування будь-якого складного явища на прості складові. Об'єктом розчленування можуть бути як реальні соціальні, так і інтелектуальні системи. Для досягнення адекватності декомпозиції використовуються декомпозиційне моделювання, тобто відтворення декомпозиційної моделі та порівняння нової моделі з системою декомпозиції
Метод порівняння	Припускає порівняння цієї системи, явища, процесу з іншими, що дає змогу визначити їх специфіку
Нормативний метод	Обґрунтування сукупності нормативів, які відображають ефективність системи. Реальна система порівнюється з нормативною, що допомагає виявити характер відхилень

	від норми
Метод агрегування	Перетворення вихідної моделі на модель з меншим числом змінних або обмежень, що дає наближений порівняно з вихідною моделлю опис об'єкта чи процесу, який вивчаємо
Метод аналогій	Припускає виявлення аналогії між двома об'єктами та перенесення системи пояснень з одного об'єкта на інший
Метод виключень	Ґрунтується на поступовому виключенні значної групи складових на основі закону виключення третього: справа є такою, як описується у висловах про неї, або такою, як каже заперечення, і третього не дано
Гіпотетичний метод	Зводиться до висунення, обґрунтування і доказу гіпотез, а також до «обстрілу» проблеми якомога більшою кількістю питань, які потребують відповідей
Метод закономірності	Є пошуком стійкої і не випадкової характеристики або зв'язку явищ
Метод «мінімакса»	Це окремий випадок методу закономірності: пошук мінімальних або максимальних характеристик
Балансовий метод	Виділення двох боків чого-небудь, що визначають ціле і є урівноваженим
Метод класифікацій	Упорядкування об'єктів за істотними ознаками по деяких класах
Метод ранжування	Привласнення сукупності об'єктів деяких числових величин на підставі інтуїції або відповідно до ступеня вираженості деякої ознаки
Метод спроб	Вибір із сукупності деяких об'єктів та їх випробування
Метод середнього та відхилень від нього	Обчислення деякої середньої величини і виявлення відхилення від неї
Метод моделювання	Побудова моделі, яка відображає істотні ознаки аналізованого об'єкта, спрощує його; заміна нею реального об'єкта для аналізу
Метод амбівалентності та протиріччя	Пояснення явища амбівалентно, пошук суперечностей, що визначають сутність явищ
Метод парадокса	Розгляд явища з несподіваних позицій, які не відповідають загальноприйнятим уявленням
Метод систематизації	Зведення наявних даних у деяку систему, що дає змогу пояснити їх з позицій системного підходу

Метод екстраполяції	Поширення умовиводів, отриманих зі спостереження за однією частиною явища, на іншу його частину
Методи індукції та дедукції	При індукції йде побудова висновку, в якому зі знань про частину предметів класу робиться висновок про весь клас. Дедукція розглядає операцію навпаки, коли зі знань про весь клас робиться висновок про предмет класу
Метод ідеалізації	Уявна процедура, пов'язана з уявленням чого-небудь як ідеалу і подальшим порівнянням реального об'єкта з ідеалом
Метод формалізації	Дослідження об'єкта шляхом переведення його якісних характеристик в деяку знакову форму
Метод спрощення	Представлення об'єкта у вигляді деякої спрощеної моделі
Морфологічний метод	Виділення головних характеристик об'єкта – осі, а потім по кожній з них написання різних варіантів
Метод контрольних питань	Полягає в складанні списку питань, на які шукаються відповіді
Метод фокусування	Фокусування уваги на окремих об'єктах, що допомагає отримати їх оригінальне бачення
Метод «мозкового штурму»	Організована система висловлювань учасників стосовно проблеми із заборотою критики висловів колег
Метод емпатії	Аналітик входить в образ аналізованого об'єкта, представляє себе «деталлю», що вивчається, і осмислює з її позиції здійснювані нею дії
Метод синтезу	Здійснення після процедури аналітичного розкладання синтезу і перевірки ефективності й тотожності об'єкта самому собі
Метод відбору	Вивчення не всієї сукупності явищ, а лише деякої частини, відібраної за певними правилами
Метод «від протилежного»	Є зміною ситуації на діаметрально протилежну, осмислення її
Проблемний аналіз	Здійснення проблемного структурування, що уможливорює виділення комплексу проблем – ситуацій, їх типологію, характеристику, наслідки, способи розв'язання
Системний аналіз	Визначення характеристик, структури ситуації, її функцій, взаємодії з навколишнім та внутрішнім середовищами

Причинно-наслідковий аналіз	Встановлення причин, які призвели до виникнення цієї ситуації та наслідків її розгортання
Пракселогічний аналіз	Діагностика змісту діяльності в ситуації, її моделювання та оптимізація
Аксіологічний аналіз	Побудова системи оцінювання явищ, діяльності, процесів, ситуацій з позицій тієї або іншої системи цінностей
Ситуаційний аналіз	Моделювання системи, її складових, умов, наслідків, дієвих осіб
Прогностичний аналіз	Підготовка прогнозів стосовно ймовірного, потенційного та бажаного майбутнього
Рекомендаційний аналіз	Вироблення рекомендацій щодо поведінки дієвих осіб у ситуації
Програмно-цільовий аналіз	Розроблення програм діяльності в цій ситуації

Кейси класи фікуються за: структурою, формою, розміром, рівнем складності, дисциплінами, регіонами. Кейси за структурою: 1) структуровані (highly structured case) — короткий і точний виклад ситуацій із конкретними цифрами і даними. Існує визначена кількість правильних відповідей. Застосовують для оцінки знань чи вмінь використовувати одну форму, навичку, методику у певній сфері професійних знань; 2) неструктуровані (unstructured cases) – матеріал з великою кількістю даних, призначені для оцінки стилю і швидкості мислення, уміння визначати головне; 3) першопрохідні (ground breaking cases) – призначені побачити можливості суб'єкта навчання мислити нестандартно, креативно. За формою кейси класифікуються на: 1) паперові; 2) відеокейси. За розміром: 1) повні (у середньому 20–25 сторінок) – призначені для командної роботи протягом декількох днів; 2) стислі (3–5 сторінок) – для розбору на занятті з обов'язковою дискусією; 3) міні-кейси (1–2 сторінки) – для розбору в аудиторії як ілюстрація до теорії. За рівнем складності: 1) для магістрів; 2) для курсів підвищення кваліфікації. За дисциплінами: 1) бухгалтерський

облік; 2) менеджмент; 3) управління кадрами; 4) переговори тощо. За регіонами: 1) європейські; 2) Північно-Американські; 3) кейси про країни, що розвиваються, і країни з перехідною економікою.

А л г о р и т м с т в о р е н н я к е й с у: формування дидактичних цілей кейсу; побудова програмної карти кейсу, що складається з основних тез, які необхідно відобразити в тексті; пошук інституційної системи (навчальний заклад тощо), яка безпосередньо стосується тез програмної карти; збір інформації в інституційній системі щодо тез програмної карти кейсу; побудова або вибір моделі ситуації, яка відображає діяльність інституту; вибір жанру кейсу; написання тексту кейсу; діагностика правильності й ефективності кейсу; підготовка кінцевого варіанту кейсу; впровадження кейсу в практику навчання.

В и м о г и д о к е й с у: має бути написано цікаво, простою і зрозумілою мовою (доцільно наводити вислови співробітників); відрізнятися «драматизмом» і проблемністю; надавати як позитивні приклади, так і негативні; чітко визначати «сутність» проблеми; відповідати потребам обраного контингенту студентів; містити необхідну і достатню кількість інформації. Цей метод у післядипломній педагогічній освіті передбачає розгляд педагогічних, управлінських та інших проблемних ситуацій, складних конфліктних випадків, інцидентів у процесі вивчення навчального матеріалу. Проблема педагогічна ситуація — усвідомлена педагогом ситуація існування протиріччя між поставленою метою й можливістю її досягнення. Головна мета навчальної проблемної ситуації у процесі післядипломного навчання — викликати пізнавальний інтерес у педагогів, спрямувати їхню розумову діяльність на розв'язання ситуації.

А л г о р и т м п р о в е д е н н я з а н я т ь із застосуванням методу: вступ; підготовка (підбір ситуації викладачем); переказ опису ситуації педагогам для ознайомлення з його змістом; перший етап (пояснення суті

методу ситуації педагогам; дискусія з проблеми, поданої в описі); другий етап (вибір спільного розв'язання або орієнтовного вирішення; вибір остаточного розв'язання або вирішення проблем); третій етап (підбиття підсумків (підкреслення моментів, які мають важливе дидактичне значення); оцінка діяльності педагогів.

Вимоги до презентації кейсу: органічність змісту та форми представлення матеріалу (тому оцінювати презентацію потрібно не тільки за вирішенням проблеми, а й за способом її представлення); доступність і зрозумілість презентації; оригінальність рішення і його представлення.

Література: 1. Інноваційні педагогічні технології навчання професії: моногр. / А.С. Нікуліна, Ю.Б. Максименко, Г.П. Матвєєв, С.А. Засланська та ін.; за ред. А.С. Нікуліної. – Донецьк: Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, 2005. – 385 с. 2. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А.К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2006. – 368 с. 3. Нечепоренко Л.С. Класична педагогіка: навч. посіб. / Л.С. Нечепоренко, Я.В. Подоляк, В.Г. Пасинок. – Х.: Основа, 1998. – 420 с. 4. Сисоєва С.О. Педагогічні технології професійної підготовки фахівців: навч. тренінг / С.О. Сисоєва, Л.І. Бондарєва. – К.: Університет «Україна». – 2007. – 185 с. 5. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / под ред. д-ра социологических наук, профессора Ю.П. Сурмина]. – К.: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

Воркшоп (термін К. Фопеля) – динамічне навчання, яке відбувається завдяки власній активній роботі учасників; акцент робиться на отриманні динамічного знання, при цьому учасники самостійно визначають цілі навчання, розділяють з ведучим відповідальність за свій навчальний процес. Тривалість В. різна: міні-воркшопи, які тривають одну годину, але час більшості із В. коливається від одного дня до тижня. В. поєднує різні напрями: дослідження малих груп у Тевістокі (Великобританія) і у Національних тренінгових лабораторіях (США); гуманістична психологія, а з початку 80-х рр. — дослідження мозку. В. надають можливість для

отримання динамічного знання, яке є більш вагомим для підвищення кваліфікації (за К. Фопелем).

П р и н ц и п и д и н а м і ч н о г о н а в ч а н н я базуються на результатах нейропсихологічних, неврологічних, психологічних досліджень, а також досліджень із проблем «стрес-менеджменту»: 1) мозок – це комплексна адаптивна система. Практичні рекомендації ведучому: навчальний процес має бути структурований так, щоб ураховувати різні аспекти психічної діяльності; 2) психіка людини соціальна за природою. Практичні рекомендації ведучому: в навчальній групі слід підтримувати гарні стосунки з ведучим і між учасниками; 3) навчання залежить від фізіології. Практичні рекомендації ведучому: необхідно враховувати, що існує сприятливий та несприятливий для навчання час, який визначається індивідуальними та природними біологічними ритмами і циклами; 4) людині властиво весь час шукати смисл. Практичні рекомендації ведучому: у навчальній групі має бути гарантована стабільність і можливість довірливих стосунків, а також необхідно задовольняти людську допитливість та бажання контрастів, тобто навчальний процес має містити виклики і можливість відкриттів; 5) навчання включає виділення знайомих, пов'язаних з минулим досвідом, структур і створення нових творчих моделей. Практичні рекомендації ведучому: учасники постійно виділяють вже знайомі паттерни, інтерпретують свій досвід, осмислюють його, тому ведучий може вплинути на цей процес. Для цього необхідно структурувати навчальний процес таким чином, щоб кожен учасник міг зробити власні висновки; 6) почуття відіграють важливу роль у навчанні. Практичні рекомендації ведучому: необхідно постійно відстежувати емоційний клімат групи. Це означає наявність відкритої комунікації, яка дає змогу всім учасникам вести мову про те, що відбувається з ними. Важливо створити у групі атмосферу підтримки, взаємоповаги і визнання кожного; 7) сприймаючи інформацію, мозок

водночас і диференціює, і узагальнює її. Практичні рекомендації ведучому: навчальний процес має бути організовано таким чином, щоб навички формувалися частинами і розуміння досягалося поступово; 8) концентруючись на чомусь, ми водночас сприймаємо і те, що знаходиться поза нашою увагою. Практичні рекомендації ведучому: необхідно створити змістовне, цікаве навчальне середовище; 9) навчання відбувається як на усвідомленому, так і на неусвідомленому рівнях. Практичні рекомендації ведучому: учасники мають адекватно оцінити власний досвід; у процесі такого активного оцінювання учасники усвідомлюють свій досвід і розуміють, як і чого вони навчилися; 10) існують різні можливості запам'ятовувати інформацію. Практичні рекомендації ведучому: значуща та незначна інформація запам'ятовується по-різному. Факти та навички, які засвоювалися окремо, треба частіше повторювати й практикувати. Якщо інформація і навички пов'язані з актуальним досвідом та уже здобутими знаннями, то більше зусиль знадобиться для утримання в пам'яті. Як правило, процес навчання ефективний, якщо у ньому задіяно «особистісну» пам'ять, тобто особистісний світ; 11) краще запам'ятовується і розуміється інформація, якщо є можливість «прожити», відчувати її. Практичні рекомендації ведучому: у навчальний процес необхідно включати якомога більше видів дій, які відбуваються в повсякденному житті: демонстрації, проектів, польових досліджень, візуальної уяви, історій, метафор, драм, рольових ігор, діалогів, ведення щоденника і написання листів, танців, пантоміми тощо; 12) навчання триває упродовж життя. Практичні рекомендації ведучому: для дорослих мають бути інші стимули у навчанні, аніж для дітей і підлітків. Для дорослих вирішальне значення має можливість отримати від навчання задоволення і відчувати себе продуктивним членом групи чи організації, тому для них важливо, щоб бралися до уваги також їхні духовні потреби; 13) навчанню допомагають зацікавленість та азарт, а

заважають загрози. Практичні рекомендації ведучому: треба створювати в навчальних групах атмосферу, яка допомагає «розслабитися увазі», у якій мало загроз, страху, натомість багато стимулів; 14) мозок кожної людини унікальний. Практичні рекомендації ведучому: навчальні процеси мають бути різноманітними, щоб усі учасники групи могли задіяти свої візуальні, тактильні, емоційні та вербальні здібності. Тому необхідно давати учасникам можливість вибору для пробудження індивідуального інтересу.

М о д е л ь д и н а м і ч н о г о н а в ч а н н я – це трифазна модель навчання, що складається з таких кроків: досягнення стану «розслабленої уваги»; занурення в комплексний досвід; активне оцінювання.

Література: Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К.Фопель. – М.: Генезис, 2010. – 120 с.

Ділова гра (рольова гра, розігрування ролей, ігрові технології, дидактичні ігри, ігрові методи навчання) – імітаційна гра, в якій відтворюється справжня діяльність конкретних працівників. Д. г. має чіткі етапи: підготовчий; вступний; ігровий; завершальний. До формальної частини Д. г. відносять: мету гри; спосіб оцінки ступеня досягнення мети; формальні правила гри; мету модельованих підсистем. До неформальної частини Д. г. відносять такі елементи: учасників гри; неформальні правила гри; круг. Елементи Д. г. можна об'єднати в такі основні блоки: цілеспрямованість (для чого проводиться гра); об'єктивно-ситуаційний блок (що моделює); ігровий блок (хто грає); рольовий (як імітується діяльність у межах одного ігрового етапу); блок результатів (що досягається при завершенні); теоретичний блок.

К л а с и ф і к а ц і я. Поділяються на: навчальні, організаційні, проблемно-орієнтовані тощо. Навчальна Д. г. — це форма діяльності в умовах, спрямованих на відтворення змісту професійної діяльності й поведінки учасників гри за заданими правилами. Д. г. для вирішення

практичних задач – це форма діяльності в умовах, коли не педагоги моделюють професійну діяльність, а реальні посадові особи розробляють необхідні рішення. Організаційно-діяльна Д. г. – це форма організації колективної розумової діяльності. Проблемно-орієнтована Д. г. — це проміжна форма між навчальною та організаційно-діяльною Д. г. Вони використовуються для виявлення унікальних професійних проблем і знаходження шляхів їх розв’язання, потребують багато часу на проведення, старанного підбору учасників і кваліфікованого керівництва з боку організаторів. Організаційно-діяльні квазіігри – ефективний засіб організації процесу колективної розумової діяльності, спрямованої на активізацію пізнання. Від організаційно-діяльної Д. г. відрізняються короткою регламентацією процесу. Типова квазігра триває 4–5 годин і дає змогу: організувати інтенсивну самотійну розумово-комунікативну і розумово-діяльну роботу під керівництвом андрагога; розвинути здатність педагогів нестандартно мислити; формувати у педагогів культуру дискусій і ділового спілкування. Науково-дослідні Д. і. проводяться під час проведення наукових досліджень. Атестаційні Д. і. проводяться з метою визначення рівня компетентності педагогічних кадрів з питань технології навчання та схвалення управлінських рішень. У процесі такої Д. г. фахівець, який атестується, має виявити помилкові дії контрольних гравців і перешкодити їм. Д. г. має такі чотири головні риси: вільна розвивальна діяльність, яка застосовується лише за бажанням особистості заради задоволення від самого процесу діяльності, і не тільки від результату (процедурне задоволення); творчий, загалом імпровізований дуже активний характер цієї діяльності (поле творчості); емоційна піднесеність діяльності, суперництво, змагання, конкуренція тощо (чуттєва природа Д. г., емоційне напруження); наявність прямих або непрямих правил, що відображають зміст Д. г., послідовність її розвитку.

Рольова гра – спрощена модифікація Д. г., що моделює простішу проблему професійної, навчальної діяльності. У процесі Р. г. відбувається знайомство з новими для учасників ролями (наприклад, керівника групи); потім опановуються нові форми спілкування і засоби схвалення рішень. «Гравці», спілкуючись один з одним, емоційно реагують, виявляють пізнавальний інтерес до проблеми і до самих себе. Р. г. починається з аналізу конфліктної ситуації. Викладач ставить перед учасниками завдання щодо схвалення рішення в загальних рисах. Потім між учасниками розподіляються ролі й після невеличкої підготовки проводиться ігровий етап та післярольовий аналіз. Групі експертів викладач доручає фіксувати роботу кожного учасника, його поведінку, креативність, адекватність засобів спілкування тощо. Готуючи і проводячи Р. г., викладач має бути готовий у будь-який момент включитися в неї і на деякий час замінити персонаж. Основні етапи Р. г.: розминка; загальна інструкція й опис ситуації; проведення дискусії; розподілення ролей і вибір групи експертів; підготовка гравців до гри; власне гра; післярольовий аналіз і підбиття підсумків.

Розігрування ролей — це імітаційний ігровий метод, який дає змогу відпрацьовувати функціональні обов'язки посадових осіб. Метод має високу ефективність у вирішенні окремих складних управлінських та економічних завдань, які не орієнтовані на один критерій, причому оптимальне рішення можливе лише внаслідок компромісу між учасниками, інтереси яких не збігаються.

Ігрові технології – така організація навчального процесу, коли суб'єкт навчання включається у навчальну гру.

Дидактичні ігри (Д. і.) – спеціально створені чи пристосовані для цілей навчання ігри. Системи Д. і. вперше розроблено для дошкільної освіти Ф. Фребелем, М. Монтесорі, для початкового навчання – О. Декролі. З 80-х рр. XX ст. широко застосовують ділові ігри. У педагогічній освіті

застосовують специфічний різновид ділових ігор – педагогічні ігри, які ґрунтуються на моделюванні педагогічних ситуацій (наприклад, моделювання фрагмента уроку, тобто мікрОВикладання), рольовому розігруванні. У вітчизняній практиці післядипломного навчання використовуються організаційно-діяльнісні ігри, спрямовані на рефлексію основ професійної діяльності (наукової, організаційної, виховної тощо).

І г р о в і м е т о д и н а в ч а н н я – імітаційні методи активізації навчально-пізнавальної діяльності. Ігровий характер навчально-пізнавальної діяльності дає змогу ознайомитися зі специфікою й особливостями професійної діяльності, а також сприяє відчуттю своєї ролі в ній. Ці методи навчання суттєво допомагають закріпленню й поглибленню знань, отриманих під час бесід, лекцій, розповідей, семінарів, практичних занять, удосконаленню практичних навичок та вмінь, творчому використанню у вирішенні професійних проблем, створенню умов для активного обміну досвідом. Основна функція цих занять полягає в навчанні шляхом дій (чим ближча ігрова діяльність суб'єктів навчання до реальної ситуації, тим вища її навчально-пізнавальна ефективність). Основними різновидами ігрових методів активізації навчально-пізнавальної діяльності є метод інсценування і ділові ігри. Метод інсценування має багато спільного з театром, який викликає сильні почуття, впливає на емоційно-вольову сферу особистості. Характерними особливостями цього методу є: ознайомлення учасників заняття з конкретною дидактичною ситуацією, яка найбільш повно відповідає професійній діяльності та потребує вирішення; надання їм ролей конкретних посадових осіб, які існують в реальній ситуації; розподіл цих ролей між суб'єктами навчання. Використовують дві форми інсценування занять: перша – це заздалегідь підготовлене інсценування; друга – імпровізоване інсценування, яке порівняно з першим виникає ніби ненавмисно, випадково і несподівано під час обговорення певних навчальних

проблем. Інсценування заняття здійснюється так: ролі розподіляються між окремими учасниками, інші – виконують роль активного глядача або функції «арбітра»; педагоги розділяються на невеликі групи. Кожна група виконує роль певної посадової особи, учасника ситуації тощо. Спочатку вони активно дискутують у цих групах над розв'язанням дидактичної проблеми, після чого представники груп пропонують для дискусійного обговорювання свій варіант.

Література: 1. Вербицкий А. А. Методические рекомендации по проведению деловых игр / А. А. Вербицкий. – М., 1990. – 48 с. 2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. 3. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение: учеб. / В.Я. Платов. – М., 1991. – 192 с. 4. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М., 1999. – 359 с.

Дослідницький метод (пошуковий, евристичний, лабораторно-евристичний, дослідно-іспитовий, природничо-науковий, дослідницький принцип (підхід), метод евристичного дослідження) трактується у вузькому та широкому розумінні. Д. м. у вузькому розумінні – це метод організації навчання, при якому суб'єкти навчання виступають у ролі дослідників, тобто самостійно виокремлюють та визначають проблему, формулюють гіпотезу її розв'язання, знаходять методи розв'язання, виходячи з відомих даних; аналізують, порівнюють та оцінюють отримані результати, роблять висновки й узагальнення, усвідомлюють провідні поняття й ідеї, а не отримують їх готовими. Метод спрямований на засвоєння суб'єктами навчання усіх етапів проблемно-пошукової навчальної діяльності, розвиток дослідницьких умінь, аналітичних і творчих здібностей. Широке розуміння Д. м. навчання передбачає включення до групи усіх дослідницьких методів, в основі яких передбачається дослідницька поведінка й які сприяють пошуковій активності педагогів, спрямовані на формування та розвиток у них мотивів, умінь, навичок і здатностей наукового пошуку (дослідницької компетентності), забезпечують творче засвоєння знань і нових способів дій. В основі Д. м.

завжди лежить власна пошукова діяльність суб'єктів навчання. Сутність Д. м. навчання передбачає: андрагог із суб'єктами навчання формулюють проблему, на розв'язання якої визначається певний час; знання суб'єктам навчання не повідомляються (знання самостійно здобуваються у процесі дослідження проблем); діяльність андрагога потребує оперативного управління процесом вирішення проблемних завдань; навчальний процес характеризується високою інтенсивністю, навчання супроводжується підвищеним інтересом, отримані знання відзначаються глибиною, міцністю, дієвістю. Термін запропонував Б. Райков у 1924 р. Його визначено як метод умовиводу від конкретних фактів, що самостійно спостерігаються учнями або відтворюються ними у досліді. Існують різні підходи до угруповань методів і прийомів усередині групи Д. м. Одна з класифікацій: за рівнем охоплення способів і прийомів дослідницької діяльності (частково-пошукові (евристичні, сократичні) методи – методи навчання, спрямовані на засвоєння суб'єктами навчання окремих етапів проблемно-пошукової діяльності, частину з яких реалізує андрагог; квазидослідницькі – методи навчання, спрямовані на засвоєння педагогами всіх етапів дослідницької діяльності, розвиток дослідницьких умінь, аналітичних і креативних здатностей (усі етапи проблемно-пошукової діяльності виконує той, хто навчається, реально здійснюючи процес дослідження, отримує суб'єктивно новий результат).

Література: 1. Інновації як основа змін освітньої практики: інформаційно-метод. зб. / Упоряд. Г.О. Сиротенко. – Полтава: ПОІППО, 2005. – 160 с. 2. Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / А. И. Савенков [электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.abitu.ru/researcher/methodics/teor/a_1xitfn.html?xsl:print=1 3. Henderson B. Exploration by preschool children: Peer integration and individual differences / B. Henderson // Merrill-Palmer Quarterly. – 1980. – №27. – P. 241–245.

Інтерактивні технології післядипломного навчання – технології навчання, які забезпечують включення дорослих у процес навчання за

рахунок добору й використання сукупності інтерактивних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання, що дають змогу гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотний зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається. І. т. п. н. конструюються викладачем-андрагогом із сукупності тих інтерактивних форм і методів, засобів навчання, які найкраще забезпечують ефективне функціонування змісту навчання, відповідають інтересам і запитам на знання й час навчання дорослого. Технологічні засоби навчання мають бути тільки інтерактивними, оскільки «інтерактивність» зменшує час навчання дорослої людини.

Література: 1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. 2. Гончаров С. М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: навч.-метод. посіб. / С. М. Гончаров; Нац. ун-т водн. гос-ва та природокорист. – Рівне : [б. и.], 2006. - 172 с. 3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с. 4. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

Модерація (італ. *moderare* – пом'ягшення, стримування, поміркованість) – технологія групової роботи, метою якої є досягнення ефективного рівня ділової комунікації у демократичному плануванні та стимулюванні в умовах активної участі співробітників. Уперше обґрунтовується метод у 80-х рр. минулого століття: «Идеи модерации» (К. Klebert, E. Schreder, W. Straub). М. має такі характеристики: зосереджена на конкретній проблемі; орієнтована не на конкуренцію, а на кооперацію; виключає формальний контроль та оцінку; містить способи діяльності, які вказують шлях розв'язання проблеми для групи; створює психологічно комфортні умови для суб'єктів професійної діяльності.

Р и с и М.: не пов'язана з поетапним навчанням і формуванням окремих компетенцій (як тренінг); використовуються внутрішні ресурси (синергетичний ефект групової роботи); не пов'язана з лікуванням професійних хвороб і виправленням професійних помилок, тобто психотерапевтична та колекційна функція в М. виражена неяскраво (на відміну від консультування). Технологічний бік М. пов'язаний з виконанням таких умов: чисельний склад групи – 4–12 осіб; нейтральна позиція модератора; розміри кімнати дають змогу учасникам групової роботи вільно пересуватися і водночас добре бачити візуалізований матеріал; робочий процес здійснюється з використанням базових процесів (вербалізації, презентації, зворотного зв'язку).

Ф а з и М.: знайомство; входження в тему (повідомлення цілей); з'ясування очікувань учасників; передача та аналіз інформації (інпут); усвідомлення змісту (групова робота); підведення підсумків (рефлексія); емоційна розрядка (розминки).

Література: 1. Маслова С. Роль модератора фокус-груп: возможности и границы /С.Маслова // Практический маркетинг. – 2001. – №9. – С. 10–14. 2. Никитин В.Я. Модератор в системе фокус-группового исследования: учеб.-метод. пособие) / В.Я. Никитин, Н.Н. Суртаева. – СПб. ИОВРАО, 2005. – 140 с. 3. Технологии модерации в сфере социального взаимодействия: учеб.-метод. комплекс /И.Б. Терешкина, С.А.Векилова, Н.В.Солнцева, Н.Н.Суртаева – М, 2008. – 120 с.

Навчання у співробітництві спрямоване на формування певних навичок та умінь, засвоєння понять, академічних і професійних знань, передбачених програмою, або на організацію проектної діяльності педагогів із подальшою дискусією.

О р г а н і з а ц і й н і е т а п и впровадження Н. с.: 1) планування приміщення (для спілкування в процесі спільної діяльності учасники повинні бачити один одного); 2) вирішення педагогічних проблем: а) педагогічні вимоги до учасників (взаємодіяти в групі з будь-яким партнером чи

партнерами; працювати активно, серйозно ставлячись до завдання; чемно і доброзичливо спілкуватися з партнерами; виховувати відповідальність не тільки за власні успіхи, а й за успіхи своїх партнерів; усвідомлювати, що спільна робота в групах – це серйозна і відповідальна праця); б) визначення мети заняття і дидактичної задачі використання цього методу (відповідно до того чи іншого його варіанта). Дидактична задача заняття може включати: осмислення і засвоєння нових понять, правил, нової інформації; формування навичок, умінь використовувати нові знання; формування інтелектуальних умінь. Відповідно до поставленої мети можна планувати різні види навчальної діяльності на занятті: ознайомлення з новим матеріалом (лекція, коротке пояснення нового матеріалу, правила, постановка проблемного завдання тощо); закріплення нового матеріалу (робота учнів у співробітництві за обраним варіантом; обговорення результатів роботи груп фронтально; попереднє тестування для з'ясування рівня осмислення нового матеріалу); застосування нового матеріалу для розв'язання певного класу задач (робота у співробітництві) тощо; в) планування засобів навчання і навчальних матеріалів, розподіл часу, необхідного для виконання тієї чи іншої роботи на занятті; г) створення умов, які б сприяли взаємозалежності учнів один від одного; стимулювання спільної діяльності учнів; досягнення значущих для всієї групи результатів.

Технологічні модифікації: «навчання в команді»; «пилка» («мережна пилка», «машинна ножівка») (англ. Jigsaw) (автор – Еліот Аронсон); «вчимося разом» (англ. Learning Together) (автор – Девід Джонсон, Роджер Джонсон); дослідницька робота у групах (автор – Шломо Шаран).

«Навчання в команді» розроблено в Університеті Джона Хопкінса, більшість модифікацій методу навчання в співробітництві ґрунтуються на цьому підході. У цьому методі приділяється особлива увага груповим цілям та успіху всієї групи, якого можна досягти тільки внаслідок самостійної

роботи кожного члена групи (команди) в постійній взаємодії з іншими членами цієї ж групи під час роботи над темою (проблемою), питанням, яке підлягає вивченню. «Навчання в команді» ґрунтується на таких правилах: «нагороду» команда (група) одержує одну на всіх у вигляді бальної оцінки (заохочення, почесного знаку тощо); для одержання оцінки необхідно виконати одне завдання; групи не змагаються між собою, оскільки мають різні завдання і різний час на їх виконання; індивідуальна (персональна) відповідальність кожного члена групи означає, що успіх або невдача всієї групи залежить від успіху або невдачі кожного її члена; рівні можливості кожного для досягнення успіху означають, що кожний учасник групи приносить своїй команді бали, які він отримує шляхом удосконалення власних попередніх результатів.

Модифікація «навчання в команді» – організація навчання у співробітництві в малих групах (чотири учасники) (Р. Славін, 1986 р.). Технологія організації роботи в малій групі: пояснення викладачем нового матеріалу; організація роботи групи з формування орієнтованої основи діяльності (для кожного), що передбачає необхідність для кожного в процесі взаємодії з групою розібратися в новому матеріалі, зрозуміти його, закріпити; надання групам завдання (опори), яке або виконується частинами (кожний виконує свою частину), або «вертушкою» (кожне наступне завдання виконується іншим учасником групи). Виконання будь-якого завдання пояснюється учасником групи вголос і контролюється всією групою; виконані завдання обговорюються різними групами (якщо завдання було однаковим для всіх груп) або кожною групою (якщо завдання були індивідуальними для групи); виконуються завдання (тест) для перевірки засвоєння навчального матеріалу (над тестом кожен учасник працює індивідуально).

Модифікація «навчання в команді» – командно-ігрова діяльність (змагання (турнір) між командами). Технологія проведення змагань передбачає: організацію «турнірних столів» (по три учасники за кожним столом, які мають однаковий рівень навченості); підготовку викладачем диференційованих завдань для кожного «турнірного столу»; виконання запропонованих завдань кожним учнем з «турнірного столу»; оцінювання виконаних завдань; переможець кожного «столу» приносить своїй команді однакову кількість балів, незалежно від рівня складності завдання, яке виконувалося; команда, яка одержала більшу кількість балів, є переможцем турніру.

Jigsaw (*англ.* мережна пилка, машинна ножівка, пилка) розроблений професором Еліотом Аронсоном у 1978 р. У педагогічній практиці такий підхід називають скорочено «пилка». Технологія проведення: учасники організуються в групи по шість осіб для роботи над навчальним матеріалом, розбитим на фрагменти (логічні чи значеннєві блоки); учасники, що вивчають одне й те ж питання, але знаходяться в різних групах, зустрічаються й обмінюються інформацією як експерти з питання («зустріч експертів»); повертаються до своїх груп і навчаються усього нового, що дізналися від інших членів групи (інші учасники доповідають про частину завдання (як зубці однієї пилки)).

У 1986 р. Р. Славін розробив модифікацію цього методу «Пила-2» (Jigsaw-2). Метод передбачав роботу в групах з 4–5 осіб. Замість того, щоб кожен член групи одержував окрему частину загальної роботи, уся команда працює над одним матеріалом. При цьому кожен член групи одержує власну тему та стає в ній експертом. Проводяться зустрічі експертів із різних груп. Наприкінці циклу всі учасники проходять індивідуальний контрольний зріз, який і оцінюється. Результати учасників підраховуються. Команда, що зуміла досягти найвищої суми балів, нагороджується.

«Вчимося разом» (Learning Together) – варіант навчання в співробітництві розроблений в університеті штату Міннесота в 1987 р. (автори – Девід і Роджер Джонсони). Усі учасники розбиваються на різнорідні (за рівнем навченості) групи по 3—5 осіб. Кожна підгрупа одержує одне завдання, що є підзавданням якої-небудь великої теми, над якою працює вся група. Унаслідок спільної роботи окремих груп і всіх груп у цілому досягається засвоєння всього матеріалу. Основні правила: нагорода всій команді; індивідуальний підхід; рівні можливості.

Модифікація «навчання в команді» – дослідницька робота є різновидим навчання в співробітництві (Шломо Шаран, 1976 р.). У цьому варіанті акцент робиться на самостійну діяльність учасників (працюють або індивідуально, або в групах до 6 осіб).

Література: Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

Програмоване навчання – метод навчання людини з використанням програми управління процесом засвоєння знань, умінь та навичок, складених так, що на кожному ступені навчального процесу чітко визначаються ті знання, уміння й навички, які мають бути засвоєні, і контролюється процес засвоєння.

П о д і л н а в ч а л ь н и х п р о г р а м на: лінійні, розгалужені та змішані. Спочатку програмоване навчання передбачало використання лінійних програм, розроблених американським ученим Б. Скіннером. Навчальний матеріал поділяється на невеликі за обсягом частини, які називаються кроками. Після вивчення першого кроку інформації тому, кого навчають ставиться система запитань, передбачених програмою. Тільки після повного збігу відповіді з програмною можна переходити до вивчення чергового кроку інформації. Кожне узагальнення в тексті програми

повторюється кілька разів та ілюструється за допомогою достатньої кількості прикладів. У процесі вивчення після засвоєння мінімальних обсягів інформації той, хто навчається, конструює відповіді на поставлені запитання. Гнучкими є розгалужені програми. Навчальний матеріал у таких програмах, на пропозицію американського вченого Н. Кроудера, ділять на частини, розміри яких відповідають обсягу мінімальних підтем. Після кожної дози інформації той, хто навчається, самостійно вибирає правильну відповідь на поставлені програмою запитання серед кількох помилкових. Програма інформує про результати кожного вибору відповіді та у випадку помилки відсилає до вихідного пункту з метою повторити спробу вибору правильної відповіді або до відповідної інформації, яка пояснює причини помилки. Складність програмованого матеріалу зростає за принципом: від простого до складного (як у самих запитаннях, так і у відповідях). Бажання об'єднати лінійні та розгалужені програми сприяло створенню змішаного програмування, яке розробили британські психологи Шеффілдського університету. Навчальний матеріал поділяється на різні за обсягом частини (порції, кроки), які визначаються дидактичною метою з урахуванням характерних особливостей теми. Якщо, наприклад, вважається, що програма є для тих, хто навчається, єдиним джерелом знань за темою, то вона має бути ґрунтовнішою, аніж у випадку здійснення нею тільки контрольної чи коригувальної функції. Суб'єкт навчання не може перейти до наступного кроку інформації, поки добре не оволодіє змістом попереднього. Автори змішаних програм передбачають можливість не тільки індивідуальної, а й групової роботи з програмованим текстом. Контроль за засвоєнням кроків інформації здійснюється як методами лінійної, так і розгалуженої програм.

Література: Інформаційні технології в освіті: зб. наук. пр. – Вип. 6 / МОН України, Херсонський держ. ун-т. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2010. – 265 с.

Тренінг (англ. Training — навчати, виховувати) — вид навчальної гри з метою запланованого процесу модифікації (зміни) ставлення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, досягнення ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі. Переваги тренінгових методів навчання — максимальне наближення навчального заняття до реальних ситуацій; активізація суб'єктів навчання.

В и д и: партнерського спілкування, сенситивності, креативності, що пов'язані з психогімнастичними вправами, націленими на формування та розвиток умінь, навичок і настанов ефективного спілкування.

М е т о д и к а п р о в е д е н н я передбачає виконання таких завдань: мотивування суб'єктів навчання до проведення навчального тренінгу; формування певного рівня фахових знань студентів; відпрацювання на необхідному рівні потрібних практичних умінь і навичок; забезпечення контролю визначених теоретичних знань і отриманих практичних вмінь та навичок; спонукання до подальшого інтересу та професійного розвитку.

С к л а д о в і м о д е л і: когнітивний компонент; діяльнісний компонент; психолого-педагогічний компонент. Навчальний тренінг як складова процесу навчання у післядипломній педагогічній освіті використовуються для: прискорення адаптації до умов практичної діяльності, їх швидкої «підгонки» під вимоги робочого місця і організації в цілому; усунення прогалин у професійній підготовці і переборення неефективних форм поведінки; навчання нових технологій і методів праці; швидкої підготовки для роботи на новій, більш високій посаді.

О р г а н і з а ц і й н о–п е д а г о г і ч н і с к л а д о в і тренінгової програми: тематична (обговорюється теоретичний матеріал, з'ясовується готовність педагогів до осмислення теоретичного опрацювання матеріалу, формується смисловий контекст проблеми та описується предмет, що

обговорюється, як сформована нормативна система знань, положень, тверджень; діяльнісна (визначає володіння педагогом окремими навичками, уміннями, прийомами організації взаємодії та виконання професійних дій; педагог вчиться діалектично бачити й усвідомлювати труднощі професійної діяльності та тренує поведінковий образ, у межах дискусійності здійснюється педагогом перетворення, розвиток осмисленої та привласненої інформації); рефлексивна (об'єднувальна тематичної та діяльнісної, де педагог осмислює індивідуально-професійні особливості професійного образу, здійснює самоаналіз та самооцінку, отримує та осмислює успішність своїх дій, формує здатність об'єктивно та неупереджено вивчати власну стильову поведінку, оволодіває особистісно центрованою поведінкою у професійних ситуаціях).

Е т а п и о р г а н і з а ц і ї. Перший організаційно-педагогічний компонент. Аналіз потреби в тренінгу, який здійснюється на трьох основних рівнях: організація робочого місця та окремого учасника; формування цілей тренінгу – чіткий виклад завдань, які зможуть виконати учасники після закінчення, за яких умов вони продемонструють свої уміння і навички та за якими стандартами буде здійснено їх виконання; ефекти, які забезпечуються тренінгом: розвиток комунікативних здібностей, підвищення доброзичливості, відкритості, спонтанності, пластичності, гнучкості, толерантності, поліпшення розуміння своєї та чужої поведінки; розвиток здатності адекватної експресії свого внутрішнього стану, підвищення реалістичної рефлексії, ослаблення ірраціональних установок, корекція ціннісних орієнтацій у напрямку соціалізації; руйнування неефективних стереотипів поведінки, засвоєння її нових форм; згуртованість команди, оптимізація соціометричної структури колективу, вміння працювати з колективом.

Другий – організаційно-педагогічний компонент – вибір методів і технік, які відповідають цілям тренінгу. Види основних тренінгових технік:

інформаційна; імітаційна; вправи з практичного виконання роботи; груподинамічні вправи. Інформаційні тренінгові техніки – показ навчальних фільмів, відеозаписи і застосування технічних засобів, які супроводжують лекції, інструктажі, конференції. Імітаційні тренінгові техніки імітують робоче місце, організаційну ситуацію та вирішують проблеми трудових процесів. Тренінгова техніка «вправ з практичного виконання роботи» передбачає програми професійного навчання новачків, перенавчання, трудової адаптації, які здійснюються безпосередньо на робочому місці або в тренінгових центрах із залученням сучасної виробничої і офісної техніки. Груподинамічні вправи призначені формувати й удосконалювати соціальну компетентність спеціалістів. Відмінність груподинамічних вправ визначається тим, що вони побудовані не стільки на імітаційній техніці, скільки на вільній імпровізації учасників тренінгу, їх спонтанних діях, мотивованих міркуваннях, які можуть змінювати ситуацію.

Література: 1. Захарова В.П. Соціально-психологический тренінг / В.П.Захарова, Н.Ю. Хрящева. – Л., 1990. – 258 с. 2. Макшанов С.И. Психология тренинга / С.И.Макшанов. – СПб., 1997. – 237 с. 3. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 348 с. 4. Педагогічна технологія: посібник / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х.: Основа, 1995. – 548 с. 5. Практикум по социально-психологическому тренингу. – СПб., 1997. 5. П'ятакова Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі / Г.П.П'ятакова, Н.М. Заячківська: навч.-метод. посіб. для студентів та магістрантів вищої школи. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с. 6. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К.Фопель. – М.: Генезис, 2010. – 120 с.

Додаток В

**Розроблення програми дослідно-експериментальної роботи
у ЗНЗ: крок за кроком**

Нині перехід від традиційної організації навчально-виховного процесу до інноваційної відбувається дуже повільно. Таке явище зумовила недостатня поінформованість педагогів щодо проведення дослідно-експериментальної роботи в ЗНЗ.

Крок 1. Визначаємо й усвідомлюємо практичні труднощі в педагогічній діяльності

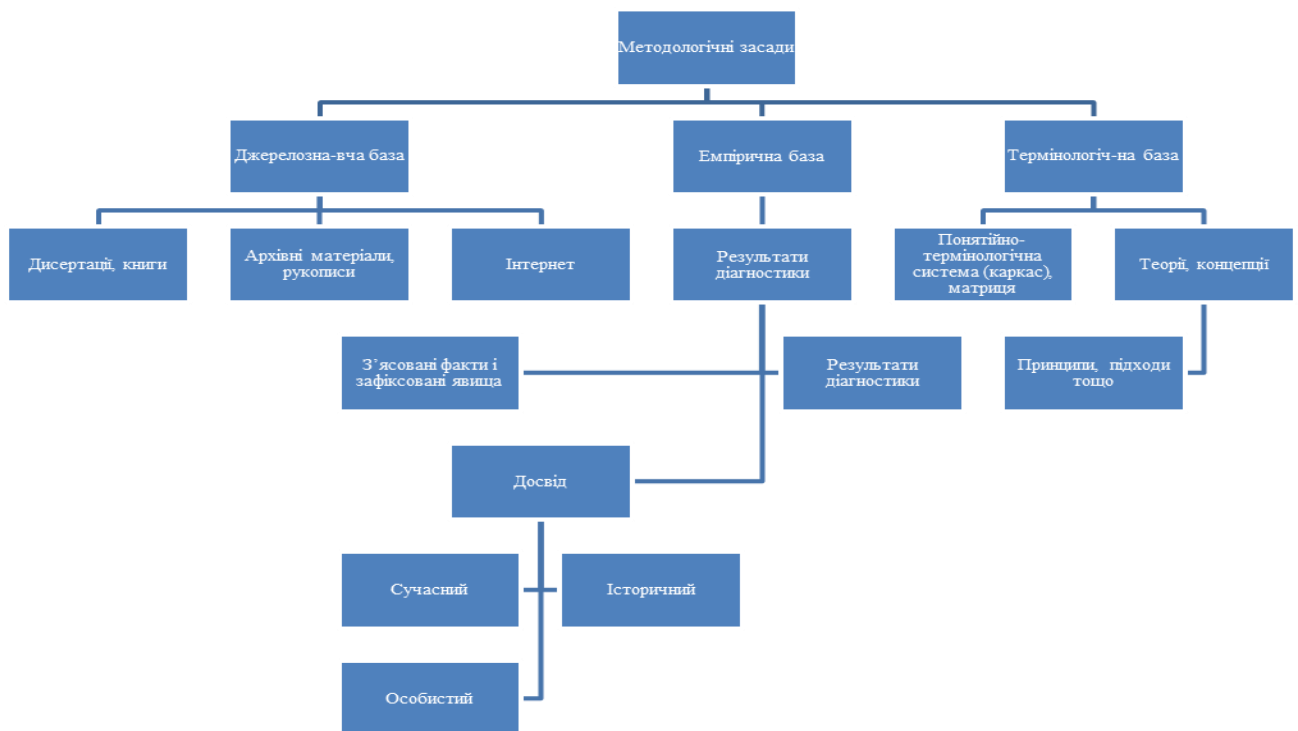
Педагогам важливо з'ясувати труднощі, що виникають у процесі їхньої професійної діяльності і на подолання яких вони спрямують дослідно-експериментальну роботу. Аналіз нормативних документів і практики, діагностування навчальних досягнень учнів із предмета й типових труднощів педагогів із реалізації складових дидактичного процесу (цільового, мотиваційного, змістового, технологічного, результативного), вивчення новітньої науково-методичної літератури дають змогу сформулювати низку труднощів, що існують нині у практиці загальноосвітніх навчальних закладів:

- методичні — методичний супровід вивчення окремого предмета, враховуючи профільність навчання;
- педагогічні — вивчення загальних проблем виховання, розвитку особистості школяра в навчально-виховному процесі, організації та управління науково-методичною роботою в загальноосвітніх навчальних закладах;
- соціально-педагогічні — вивчення способів діагностики, індивідуального підходу, особистісного розвитку школярів;
- освітньо-валеологічні — збереження здоров'я, становлення культури здоров'я і здорового способу життя молодого покоління;

- педагогічної культурології — освоєння учнями культури, проблем її збереження, трансляції, культуротворчості в освіті.

Крок 2. Опрацьовуємо науково-методичну, психолого-педагогічну літературу

Опрацювання науково-методичної, психолого-педагогічної літератури сприяє відновленню і поповненню знань педагогів з різних аспектів педагогічної діяльності (рисunek).



Процес вивчення літератури

Крок 3. З'ясовуємо актуальні педагогічні проблеми

Актуальними педагогічними проблемами для загальноосвітніх навчальних закладів нині є те, що:

- не здійснюється спеціальна робота з прогнозування цілей освіти (гуманітарної, природничої тощо) у загальноосвітньому навчальному закладі на найближчу перспективу;
- не існує методик діагностування навчальних досягнень учнів з навчальних предметів;
- педагоги не вміють визначити домінуючий стиль навчання в класі;
- переважають традиційні підходи до навчання (суб'єктно-об'єктний);
- педагоги не володіють сучасними здоров'язбережувальними та новими інформаційними технологіями навчання, а також технологіями, що ґрунтуються на розвитку пізнавального інтересу, самостійності в учінні;
- не існує методів діагностування педагогічних труднощів, яких зазнають педагоги під час викладання предметів;
- не існує диференційованої роботи з педагогічними працівниками на практиці;
- педагогів не забезпечують навчально-методичною і психолого-педагогічною літературою у повному обсязі;
- не проводять спеціальну роботу з мотивування педагогів на визначення власних перспективних цілей;

Після з'ясування актуальних педагогічних проблем необхідно їх сформулювати.

Крок 4. Формулюємо педагогічні проблеми

Найвідповідальнішим етапом проведення педагогічного експерименту є формулювання педагогічної проблеми, над розв'язанням якої працюють педагоги. Від правильного формулювання педагогічної проблеми залежатиме

перебіг роботи. З цією метою потрібно провести ґрунтовну підготовчу роботу, яка передбачає такі дії:

- переконатися в наявності проблеми (з'ясувати достовірність показників, що фіксують проблему; наявність конкретних фактів, підтверджених документально, наприклад, аналізування контрольних зрізів, моніторингового дослідження тощо);
- виокремити найважливіші факти, що відображають суть педагогічної проблеми;
- визначити складові проблемної ситуації, які є інформативними під час розгляду проблеми (наприклад, результати моніторингового дослідження якості викладання конкретного предмета);
- виокремити у проблемній ситуації основні та допоміжні компоненти для з'ясування основного напрямку дослідницького аналізу;
- проаналізувати розв'язання аналогічних проблем, які виникають у подібних ситуаціях, в інших навчальних закладах (опрацювати психолого-педагогічну та методичну літературу, проконсультуватися з фахівцями) тощо;
- визначити важливість проблеми – наявність чи відсутність затрат часу або фінансів, відповідність критеріям досягнення результатів у навчальній, спортивній, творчо-дослідницькій діяльності (залежно від типу і спрямованості освітнього закладу або напрямку, що вивчають) та відповідність допоміжним критеріям (здоров'я; психологічного комфорту; соціальної адаптації);
- з'ясувати тимчасові межі педагогічної проблеми, періодичність її проявів і прогресування;
- сформулювати педагогічну проблему.

Усі педагогічні проблеми поділяють на: локальні (стосуються проблем викладання окремого предмета, окремого класу чи загальноосвітнього навчального закладу); регіональні (охоплюють стан розвитку освіти в регіоні); національні (мають загальнонаціональні масштаби і частково впливають на національну безпеку держави). Проблеми класифікують на: недозрілі (проявляться в майбутньому); актуальні (мають характер дозрілих); гострі (потребують негайного розв'язання). Тенденції в соціумі, що впливають на педагогічний експеримент, класифікують на: деструктивно-деградаційні (негативні процеси у суспільстві та в розвитку освіти); трансформаційні (фіксують трансформації в освіті); інноваційні (пов'язані з різними аспектами нововведень в освіті) (таблиця 4).

Таблиця 4

Орієнтовна класифікація педагогічних проблем

Масштаб	Гострота	Тенденція	Швидкість розвитку
Локальна Діагностування навчальних досягнень учнів профільної школи з конкретного предмета	Недозріла Використання електронних підручників у викладанні конкретного предмета	Деструктивно-деградаційна Цінності суспільства та освіти: взаємодія та вплив	Повільна Формування громадянської свідомості учнів ЗНЗ
Регіональна Моніторинг якості математичної освіти в регіоні	Актуальна Методичне забезпечення профільного навчання	Трансформаційна Сучасні цінності та проблеми виховання школярів	Активна Технології навчання предмета
Національна Впровадження нових стандартів освіти	Гостра Рівень вихованості учнів	Інноваційна Соціальний простір школи	Суперактивна Діагностування здоров'я учнів

Визначивши масштаб педагогічних проблем, їх гостроту, тенденції у соціумі, що впливають на проведення експерименту, швидкість розвитку проблем, можна переходити до визначення його учасників.

Крок 5. Визначаємо учасників педагогічного експерименту

Успішність педагогічного експерименту залежить і від якісно-кількісного складу його учасників. Як правило, камерний експеримент, який має невеликі обсяг і статистичну вибірку і дає змогу перевірити ідеї та моделі навчально-виховного процесу, проводять у кількох класах. Натомість масовий експеримент охоплює більше учнів. Метою масового експерименту є одержання даних з достовірністю 0,95 % (95), тому бажано, щоб одні й ті самі контрольні завдання виконали не менше як 384 учні. Так, якщо контрольна робота має чотири варіанти, то для досягнення достовірності 0,95 % її мають виконати не менше 1536 учнів. Масовий експеримент бажано проводити, для визначення рівня засвоєння знань, сформованості умінь і навичок. Однак якщо у межах роботи проводять експеримент, пов'язаний з психологічними закономірностями засвоєння окремих понять, то перевірка може охопити лише кількадесят учнів.

Крок 6. Визначаємо рівень дослідно-експериментальної роботи

Рівень дослідно-експериментальної роботи можна визначити за значущістю його результатів для розвитку освіти й за рівнем офіційного замовлення на проведення дослідно-експериментальної роботи. Залежно від педагогічної проблеми експеримент може відбуватися на кількох рівнях. Наприклад, актуальну нині педагогічну проблему допрофільної підготовки і профільної освіти можна дослідити на таких рівнях:

- державний, обласний — управління впровадженням допрофільної підготовки та профільної освіти на рівні суб'єкта держави;

- обласний, міський — розроблення й апробація моделі взаємодії освітніх установ, що організовують допрофільну підготовку учнів;
- міський, районний — розроблення системи оцінювання навчальних досягнень учнів із допрофільної підготовки;
- шкільний — розроблення індивідуального навчального плану освітньої установи, учня з реалізації допрофільної підготовки; розроблення моделі, змісту, форм, методів навчання, програм курсів за вибором для допрофільної підготовки учнів.

Крок 7. Формулюємо тему дослідно-експериментальної роботи відповідно до вимог і правил

Визначення педагогічної проблеми, учасників і рівня педагогічного експерименту дає змогу уточнити тему дослідно-експериментальної роботи. Важливо конкретизувати її, чітко окресливши сферу роботи та умови, розмежувавши з подібними та суміжними темами. Під час вибору теми дослідно-експериментальної роботи необхідно враховувати такі вимоги: актуальність; важливість для теорії та практики; перспективність; проблемність; відповідність сучасним концепціям розвитку суспільства та людини; досвід і зацікавленість дослідника.

Формулюючи тему дослідно-експериментальної роботи, варто дотримуватися таких правил.

Правило 1. Назва теми має відповідати результату, на який спрямована робота. Саме назва теми містить питання, вирішення якого засвідчать результати дослідно-експериментальної роботи.

Правило 2. Назва теми має починатися з ключового слова. Точну назву роботи дає змогу сформулювати правильно дібране ключове слово, яке засвідчує, про що йдеться в науковій роботі.

Правило 3. Кількість слів у назві має сприяти адекватному сприйманню інформації (від 5 до 9 слів).

Правило 4. У формулюванні теми слід уникати слів, які описують процес, а не результат. Наприклад: «до обґрунтування», «обґрунтування», «проблема», «удосконалення» тощо.

Правило 5. Не варто вдаватися до тривіального формулювання на зразок «Педагогічне спілкування учителя з учнями як фактор їхнього морального виховання», «Вивчення українського фольклору як фактор патріотичного виховання дітей», «Організація навчально-виховної роботи як засіб розвитку особистості підлітків» тощо. Адже зрозуміло, що спілкування чи вивчення фольклору є фактором виховання, а навчальний процес — засобом розвитку особистості підлітків.

Наприклад. Педагогічною проблемою на державному рівні є функціонування малокомплектної школи. Тему науково-дослідної діяльності можна сформулювати так:

- проектування навчального плану малокомплектної школи з урахуванням регіонального компонента змісту освіти;
- інтеграція навчальних предметів у малокомплектній міській школі;
- розроблення методики проведення занять у різновікових групах;
- моделювання технології навчання в малих різновікових групах;
- розроблення методики проведення занять у групах із малою наповнюваністю.

Урахувавши вимоги і правила, можна точно сформулювати тему дослідно-експериментальної роботи.

Крок 8. Формулюємо об'єкт і предмет, цілі та завдання дослідно-експериментальної роботи

Після формулювання теми роботи необхідно визначити і конкретизувати його об'єкт та предмет. Відтак чітко прописати основні цілі та завдання дослідно-експериментальної роботи. Таку роботу має

супроводжувати фіксування фактів і теоретичних положень, які даватимуть змогу краще розкрити і реалізувати на практиці виконання намічених цілей та поставлених завдань.

Крок 9. Розкриваємо задум та формулюємо гіпотезу дослідно-експериментальної роботи

Важливим кроком є формулювання задуму та гіпотези, оскільки задум — інструментована ідея, а гіпотеза — передбачення про способи вирішення поставлених завдань і можливі результати.

Ідея — активне залучення школярів у процес здоров'язбереження і відновлення здоров'я — ідея стимулювання власного здоров'я.

Задум — залучення учнів до різних напрямів реалізації проекту «Школа здоров'я» за безпосереднього виконання кожним з них індивідуальної програми формування здоров'я.

Гіпотеза — перевантаження школярів можна подолати або суттєво знизити.

Існують такі варіанти реалізації ідеї та задуму:

- зменшити обсяг обов'язкового навчального матеріалу за рахунок інтеграції навчальних предметів;
- використати ефективні сучасні освітні технології;
- суттєво підвищити інтерес до навчання за рахунок ігрових методик у молодших класах і профільного навчання в старших класах;
- визначити основний варіант, водночас послуговуватися й іншими.

Після розкриття задуму та формулювання гіпотези дослідно-експериментальної роботи можна переходити до створення її програми.

Крок 10. Створюємо програму дослідно-експериментальної роботи

Програма дослідно-експериментальної роботи є науковим документом, яка дає змогу реалізувати на практиці кілька важливих функцій (таблиця 5).

Таблиця 5

Функції програми дослідно-експериментальної роботи

Назва функції	Характеристика
Методологічна	Описує підходи, принципи, теорії, які використовують у роботі
Методична	Конкретизує та обґрунтовує методи роботи, алгоритм надання допомоги з проблеми
Гносеологічна	Знижує рівень невизначеності у розумінні об'єкта дослідно-експериментальної роботи після розроблення програми
Моделювальна	Моделює дослідно-експериментальну роботу, її основні етапи
Програмувальна	Оптимізує й упорядковує діяльність дослідника
Нормативна	Забезпечує вимоги і науковість дослідно-експериментальної роботи
Організаційна	Передбачає розподіл обов'язків між учасниками експериментальної діяльності
Евристична	Забезпечує пошук і отримання нового знання, проникнення і розкриття суті об'єкта, перехід від помилки до істини

Майбутню діяльність дослідників визначає саме програма, адже вона орієнтована на одержання результатів, яких ще не існує. Під час розроблення програми необхідно враховувати: реалістичність (можна оцінити лише щодо прогнозованих результатів, ситуацій у майбутньому, а не відповідно до сучасних норм); залучення розробника до реалізації програми. Приклад оформлення програми дослідно-експериментальної роботи наведено в додатку Д.

Крок 11. Розробляємо інструментарій (анкети, опитувальники, тести тощо), носіїв нововведення (програм, посібників тощо) дослідно-експериментальної роботи

Ефективну підготовку до проведення дослідно-експериментальної роботи забезпечить добір необхідного інструментарію для роботи. Таким інструментарієм є анкети, тести, опитувальники, які мають стати теорією в дії, адже їх застосують, щоб знову отримати нові знання та інформацію. Тому дібраний інструментарій повинен мати високу надійність, валідність, а також стандартизовані правила його використання на практиці.

Відтак педагогічні працівники мають розробити власні програми, посібники, міні-підручники, що будуть спрямовані на реалізацію мети дослідно-експериментальної роботи.

Крок 12. Визначаємо критерії успішності та фактори ризику дослідно-експериментальної роботи

Для уникнення можливих перешкод під час проведення дослідно-експериментальної роботи необхідно наперед передбачити несподівані фактори, з'ясувати фактори ризику та визначити критерії, що забезпечать успішний її перебіг. Необхідно пам'ятати, що виконувана робота має бути привабливою для педагогів, стимулювати їх до виконання роботи. Тривалість дослідно-експериментальної роботи повинна бути оптимальною, не змінюватись за змістом. Бажано врахувати максимум факторів, щоб робота завершилась успіхом.

Крок 13. З'ясовуємо проблеми, що виникають під час проектування дослідно-експериментальної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі

Необхідно з'ясувати проблеми, які виникають під час проектування дослідно-експериментальної роботи:

- відсутність ініціативного колективу (група як тимчасове явище, а не реальні учасники);
- неможливість залучення до роботи над програмою експерименту незацікавлених педагогів;

- неознайомленість або фрагментарна ознайомленість авторів проекту із ситуацією в загальноосвітньому навчальному закладі, регіоні, країні з визначеної теми;
- необізнаність із теоретичною базою роботи педагогів;
- за можливої небезпеки негативного перебігу експерименту чи втрати актуальності теми для освітньої установи різке переключення на іншу тему;
- невміння педагогів трактувати негативний результат експерименту як позитивний, такий, що застерігає інших педагогів від неправильного шляху.

Додаток Д

Приклад оформлення програми дослідно-експериментальної роботи

Програма дослідно-експериментальної роботи «Школа як простір соціального партнерства» на 2012–2016 роки

Загальні положення програми

1.1. Об'єкт дослідження – процес створення школи як простору соціального партнерства.

1.2. Предмет дослідження – умови та засоби розвитку соціально-психологічної компетентності школярів у процесі формування школи як простору соціального партнерства.

1.3. Мета програми: розробити систему формування гармонійно розвиненої, соціально компетентної особистості школяра, здатного оптимально інтегруватися в суспільство, конструктивно управляти конфліктами, адаптуватися в нових соціально-економічних умовах шляхом взаємодії у просторі соціального партнерства.

1.4. Основна ідея: для успішного здійснення соціалізації, формування соціальної компетентності школярів зробити школу не тільки інструментом пізнання, формою сумісного проживання подій, але і площадкою соціального партнерства, джерелом позитивного соціального досвіду.

1.5. Задум: перетворити школу у площадку соціального партнерства. Для цього необхідно налагодити систему внутрішньошкільних партнерських відносин різного рівня і характеру в педагогічному колективі, всередині учнівського колективу, у різновікових групах, у системі педагог – вихованець, а також установити постійні партнерські відносини із зовнішніми агентами: батьками, закладами культури, спорту, соціальними об'єднаннями, фірмами тощо

1.6. Гіпотеза дослідження: якщо школу перетворити в простір соціального партнерства, то можна сформувати гармонійно розвинену особистість, яка вільно орієнтується у постійно змінних соціально-економічних умовах, здатна оптимально сомореалізуватися та інтегруватися у суспільстві, максимально підтримувати своє здоров'я, розуміючи його як базову загальнолюдську цінність. Для цього необхідно:

- розширити соціальні практики учнів в школі та поза школою, включати шкільне посередництво (медіаторство);
- сформувати навички гармонійної взаємодії з партнерами (педагогами, батьками, зовнішніми агентами);
- запустити та зробити інтенсивним функціонування механізмів ідентифікації, рефлексії, інтеріоризації і персоналізації у навчально-виховній діяльності;
- виробити партнерські навички: розвиток ініціативи та відповідальності, взаємодії, конструктивне управління конфліктами у власному житті, кар'єрі, сім'ї, суспільстві.

1.7. ЗАКОНОДАВЧО-НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОГРАМИ:

- Конвенція про права дитини від 20.11.1989, ратифікована Постановою Верховної ради УРСР від 27.02.1991 № 789-XII;
- Конституція України;
- закони України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 № 651-XIV, «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 № 2402-III;
- Національна доктрина розвитку освіти в Україні, затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 № 347/2002;
- нормативно-правові акти прямої дії, зокрема: Положення про інноваційну педагогічну діяльність Міністерства освіти і науки України, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000

№ 522; Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 20.02.2002 № 114;

- висновки комісії з питань інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи загальноосвітніх навчальних закладів Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26.09.2011 (протокол № 21);.

1.8. Фактори ризику.

Зосередженість уваги на позашкільній роботі та часткове ігнорування вимог освітніх стандартів.

Профілактика: введення в навчальний процес ситуацій партнерства, колективної миследіяльності, навчальної взаємодопомоги; розроблення комплексних критеріїв діяльності як окремих учнів, так і класних колективів, педагогів та інших спеціалістів в навчальній та позашкільній діяльності.

Відсутність у педагогів школи умінь відслідковувати та формувати психологічні механізми розвитку особистості учнів, необхідні для продуктивної взаємодії і самооцінки.

Профілактика: розроблення шкільним психологами рекомендацій із актуалізації та використання механізмів ідентифікації, рефлексії, персоналізації; широке використання діалогу, аналізу ситуацій, стимулювання самоаналізу школярів, підвищення психологічної компетентності.

Вузькопрагматичні установки на освіту у частини батьків.

Профілактика: підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків через індивідуальні консультації, батьківський всеобуч та інші форми.

Етапи реалізації програми:

№ з/п	Зміст роботи	Термін виконання	Очікувані результати
<i>I. Підготовчий етап (квітень 2012 – листопад 2012 рр.)</i>			
1	Проведення організаційних нарад, науково-методичних консультацій з учасниками дослідно-експериментальної роботи для підготовки їх до інноваційної діяльності та вивчення змісту дослідно-експериментальної роботи	Квітень	Готовність педагогів до участі в дослідно-експериментальній роботі та реалізації її завдань
2	Проведення спільного засідання педагогічної ради, науково-методичної ради загальноосвітньої школи з питань організації та реалізації дослідно-експериментальної роботи	Квітень	Організація роз'яснювальної роботи серед суб'єктів навчально-виховного процесу (учителів, батьків та учнів) щодо участі в дослідно-експериментальній роботі
3	Проведення ґрунтовного аналізу: <ul style="list-style-type: none"> • нормативно-правових актів з питань функціонування та перспектив розвитку освіти в Україні • філософської, педагогічної, психологічної, соціологічної та методичної літератури з проблеми, що досліджується • досвіду міжнародних загальноосвітніх навчальних закладів щодо створення відповідного середовища 	Протягом етапу	Вивчення питання історії розвитку та сучасного стану проблеми формування особистості у педагогічній теорії та практиці; визначення цілісності досліджуваного явища, теоретичних підходів, перегляд деяких теорій, оцінювання попередніх напрацювань; підвищення теоретичної підготовки педагогів та рівня їхньої самоосвіти
4	Інформаційне забезпечення експериментальної діяльності	Квітень – червень	Створення банку даних з питань організації процесу формування програми дослідно-

			експериментальної роботи «Школа як простір соціального партнерства»
5	Налагодження спільної діяльності з установами, що здійснюють наукове керівництво та науково-методичний супровод дослідно-експериментальної роботи	Червень	Укладання угод про співпрацю та спільну науково-дослідну роботу з певними установами (НАПН України, Інститутами післядипломної освіти тощо)(вказують назви установ)
6	Формування творчих груп експериментального навчального закладу за темою роботи	Вересень	Активізація творчого мислення педагогів. План роботи творчих груп педагогів
7	Підготовка Інструкції про порядок організації і здійснення дослідно-експериментальної роботи	Жовтень	Нормативно-правове забезпечення дослідно-експериментальної роботи
8	Проведення «круглих столів», нарад, інших зібрань управлінців, науковців і педагогів за темою «Науково-методична організація інноваційних процесів у навчальному закладі»	Протягом етапу	Активізація всіх учасників дослідно-експериментальної роботи
9	Підбиття підсумків підготовчого етапу дослідно-експериментальної роботи	Листопад	Звіт про завершення підготовчого етапу дослідно-експериментальної роботи
<i>II. Концептуально-діагностичний етап (грудень 2012 – листопад 2013 рр.)</i>			
1	Розроблення теоретико-концептуальних засад дослідно-експериментальної роботи за темою роботи	Грудень	Наукове обґрунтування проблеми роботи
2	Визначення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування моделі програми дослідно-експериментальної роботи	Грудень	Наукове обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування моделі програми дослідно-

	«Школа як простір соціального партнерства»		експериментальної роботи «Школа як простір соціального партнерства»
3	Проведення моніторингу творчих здібностей учнів, їхньої здатності до саморозвитку та самовдосконалення у процесі реалізації проекту	Лютий – березень	Виявлення творчих здібностей учнів з метою розширення змісту, форм та методів навчально-виховної та позаурочної роботи в навчальному закладі
4	Здійснення діагностики педагогічної компетентності педагогів з проблеми роботи	Квітень	Аналітичні довідки. Визначення рівня професійної компетентності педагогічного колективу
5	Аналіз та відбір інноваційних технологій, проектів, методик, які забезпечать формування моделі проекту «Школа як простір соціального партнерства»	Квітень – травень	Створення банку інноваційних технологій, проектів, методик, що забезпечать формування моделі проекту «Школа як простір соціального партнерства»
6	Визначення змісту, форм та методів навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі	Травень	Спрямування змісту навчально-виховного процесу на досягнення цілей роботи
7	Розробка системи управління процесом створення моделі проекту «Школа як простір соціального партнерства»	Червень	Управлінське забезпечення процесу формування гармонійної особистості учня
8	Модернізація системи методичної роботи в навчальному закладі	Протягом етапу	Забезпечення постійного цілеспрямованого підвищення професійної компетентності та кваліфікації педагогічних працівників навчального закладу завдяки використанню різноманітних форм методичної роботи
9	Здійснення науково-	Червень –	Програма науково-

	теоретичної підготовки педагогічного колективу за темою експерименту	серпень	теоретичної підготовки педагогічного колективу, що спрямована на підвищення кваліфікації з питань організації процесу формування гармонійної особистості учнів в умовах соціального партнерства
10	Підбиття підсумків концептуально-діагностичного етапу дослідно-експериментальної роботи	Листопад	Звіт про завершення концептуально-діагностичного етапу дослідно-експериментальної роботи
<i>III. Формувальний етап (грудень 2013 – грудень 2015 рр.)</i>			
1	Експериментальне впровадження моделі школи як простору соціального партнерства	Грудень 2013 р. – березень 2014 р.	Аналіз результатів апробації моделі проекту «Школа як простір соціального партнерства». Оновлений зміст навчально-виховного процесу
2	Апробація системи управління процесом формування експериментальної моделі проекту «Школа як простір соціального партнерства»	Грудень 2013 р. – травень 2014 р.	Внесення змін в управлінське забезпечення процесу формування моделі проекту «Школа як простір соціального партнерства»
3	Практична апробація комплексу технологій, проектів, методик, які забезпечують реалізацію змісту дослідно-експериментальної роботи	Протягом етапу	Забезпечення реалізації змісту роботи. Підвищення ефективності навчально-виховного процесу
4	Проведення вихідних констатувальних «зрізів»	Грудень 2013 р.	Аналіз результатів констатувальних зрізів
5	Створення багатоваріантної соціальної практики школярів для забезпечення системи оволодіння навичками налагодження партнерських стосунків, їх підтримки і	Протягом етапу	Створення сприятливого середовища для формування моделі проекту «Школа як простір соціального партнерства»

	подальшого розвитку. Забезпечення постійного моніторингу		
6	Розширення простору соціального партнерства, надання школярам права вибору видів діяльності, участі та ініціації проектів	Січень 2014 р. – вересень 2015 р.	Змістове наповнення дослідно- експериментальної роботи з формування моделі «Школа як простір соціального партнерства»
7	Підбиття підсумків формульованого етапу дослідно-експериментальної роботи	Грудень 2015 р.	Звіт про завершення формульованого етапу дослідно- експериментальної роботи
<i>IV. Узагальнювальний етап (січень – червень 2016 р.)</i>			
1	Проведення комплексного моніторингового дослідження ефективності визначених організаційно-педагогічних умов, що сприяють формуванню моделі проекту «Школа як простір соціального партнерства»	Січень	Визначення впливу створеного у навчальному закладі соціально- культурного простору на формування інноваційної моделі. Внесення відповідних змін до організаційно- педагогічних умов, що сприяють формуванню моделі проекту «Школа як простір соціального партнерства»
2	Здійснення кількісного та якісного аналізів, системного оцінювання ефективності створеної моделі проекту	Лютий – березень	Аналітичні висновки про ефективність запропонованої моделі проекту
3	Визначення співвідношення результатів експерименту з поставленою метою та завданнями	Квітень	Аналітичні висновки про результативність діяльності суб'єктів дослідно- експериментальної роботи
4	Визначення чинників, які впливають на формування моделі проекту «Школа як простір соціального партнерства»	Квітень	Обґрунтування закономірностей, які впливають на формування дослідної моделі проекту

5	Підготовка методичних рекомендацій «Організаційно-педагогічні умови формування моделі «Школа як простір соціального партнерства»	Протягом етапу	Методичний супровід результатів дослідно-експериментальної роботи
6	Підготовка серії публікацій на тему «Школа як простір соціального партнерства»	Протягом етапу	Інформаційно-методичне супроводження результатів дослідно-експериментальної роботи
7	Підбиття підсумків узагальнювального етапу дослідно-експериментальної роботи	Червень	Звіт про завершення узагальнювального етапу дослідно-експериментальної роботи
<i>V. Коригувальний етап (липень – грудень 2016 р.)</i>			
1	Унесення коректив та інших змін до створеної та апробованої моделі «Школа як простір соціального партнерства», а також до організаційно-педагогічних, матеріально-технічних, фінансово-економічних умов експериментальної моделі (за необхідності)	Протягом етапу	Уточнення організаційно-педагогічних умов формування гармонійної особистості учня та удосконалення моделі «Школа як простір соціального партнерства»
2	Узагальнення досвіду роботи педагогічного колективу з проблеми роботи	Протягом етапу	Підготовка навчально-методичного посібника «Школа як простір соціального партнерства». Формулювання пропозицій щодо підвищення ефективності процесу формування гармонійної особистості завдяки створенню організаційно-педагогічних, матеріально-технічних, фінансово-економічних умов

Керівник педагогічного дослідження
 Автор-розробник –
 Науковий консультант

Ініціали, прізвище
 Ініціали, прізвище
 Ініціали, прізвище

Виконавець

Колектив ЗНЗ

Приклади навчальних та навчально-творчих завдань для підготовки науково-педагогічних працівників

Навчальні завдання, спрямовані на розвиток дослідницької діяльності

1. Тепер під поняттям «парадигма» найчастіше мається на увазі яке-небудь одне з визначень Т. Куна (зазначимо, що у нього було двадцять вісім). Проаналізуйте ці означення, подані у праці Т. Куна «Структура научних революцій» (Томас Кун // Кун Т. Структура научних революцій / Томас Кун. Нормальная наука и опасности, связанные с ней / Карл Поппер. Ответ на критику / Имре Лакатос ; [пер. с англ. : И. З. Налетов и др.]. - М. : АСТ, 2002. – С. 9-268).

Вкажіть систему концептів цього феномену.

2. Ознайомтесь із поданими нижче вимогами до сучасного стану наукових досліджень і сформулюйте наукові проблеми з педагогіки та андрагогіки, розв'язання яких буде відповідати означеним вимогам.

Ознаки сучасного стану науки: технологізація та науковість технологій; задачний характер досліджень; конструкційність; економічна детермінація, економічна підтримка та економічні обмеження; корисність результатів.

3. На прикладі власного дослідження окресліть рівні методології.

4. Розрізняють теоретичні та емпіричні дослідження. Як ці рівні наукового дослідження представлені в педагогічних дослідженнях? Що вони

дають для розуміння закономірностей і принципів організації педагогічного процесу?

5. Здійсніть критичний аналіз наукової статті з теми дослідження.
6. Складіть теми до проаналізованої статті.
7. Визначте, чим різняться погляди автора аналізованої статті з вашими.
8. Порівняйте різні підходи до визначення поняття «компетентність».
9. Що було причиною появи «компетентнісного підходу» (чи «особистісного підходу»).
10. Яку функцію виконує теорія, концепція, підхід у пізнанні?
11. Як співвідносяться між собою парадигма, теорія і концепція?
12. Виявіть загальне і специфічне в поняттях: категорії, поняття, терміни, визначення.
13. Визначте, що входить у процес проектування, а що – у програмування:
 - ✓ визначення цілей, які необхідно досягнути;
 - ✓ уявлення про бажаний результат;
 - ✓ розроблення заходів з реалізації проекту;
 - ✓ визначення термінів і виконавців;
 - ✓ розрахунок ресурсного забезпечення проекту;
 - ✓ науково-методичне забезпечення і супровід реалізації проекту.

14. Підберіть показники до таких критеріїв успішності реалізації проектів і програм: успішність навчання; здоров'язбереження; психологічний комфорт; вихованість.
15. Розробіть алгоритм науково-методичного забезпечення дослідно-експериментальної роботи педагогів у ЗНЗ.
16. Розробіть алгоритм проведення анкетного опитування.
17. Обґрунтуйте правила та етапи класифікації.
18. Розробіть правила формулювання об'єкта та предмета наукового дослідження. Розробіть схему, де фіксується відмінність об'єкта від предмета.

Навчальні завдання, спрямовані на повноцінне досягнення науково-дослідницьких результатів у практиці післядипломної педагогічної освіти

1. Андрагогіка – це ... (продовжте речення). У дослідженні історії андрагогіки існує різна періодизація. Обґрунтуйте періодизацію андрагогіки, виконавши такі завдання:
 - 1) вкажіть ключові слова для наукового пошуку.
 - 2) віднайдіть наукову інформацію.
 - 3) у табличній формі порівняйте підходи різних учених до періодизації.
 - 4) обґрунтуйте власну періодизацію.
 - 5) зробіть висновок, порівнюючи з власною періодизацією історії андрагогіки.
2. С. Вершловський у роботі: «Становление андрагогики как науки» (Педагогика. – 2012. – № 5. – С. 35 – 44) обґрунтовує рівні усвідомлення андрагогіки як науки: перший – опис андрагогічної дійсності на основі аналізу практики і даних суміжних наук; другий – розроблення основи і

внутрішньої структури організації освіти за «законами» андрагогіки (принципи навчання, система категорій); третій – переведення андрагогічних знань на мову навчального предмета і відповідних технологій; четвертий – характеристика андрагога як представника особливої професійної групи.

Обґрунтуйте актуальні проблеми для наукового дослідження з проблем андрагогіки для кожного означеного рівня. Визначте алгоритм розроблення запропонованих проблем.

3. Представте конкретні різновиди моделювання (атрибутивне, структурне, організаційне, функціональне, структурно-функціональне, вітальне) на прикладі моделювання підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти.
4. Наведіть приклад технологій навчання дорослих.
5. Позначте схемою джерела формування змісту навчання дорослих.
6. Який вплив на розвиток системи післядипломної педагогічної освіти має розроблена вами концепція наукового дослідження?
7. Визначте спільне та відмінне у різних підходах до трактування поняття «технології навчання дорослих».
8. Оцініть, чи правильно визначено поняття «андрагогіка – наука про мистецтво навчання»?
9. Напишіть, як у практиці навчання дорослих застосовуються ваші основні дослідницькі результати.

Науково-методичне видання

Чернишова Євгенія Родіонівна

Скрипник Марина Іванівна

**ПІДГОТОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ,
АСПІРАНТІВ, ЗДОБУВАЧІВ:
МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ
В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

Методичні рекомендації

Редактор — *Отрішко В. І.*

Коректор — *Івашень Л. Є.*